

I

**P
E
D
A
G
O**

SORIN CRISTEA

**pentru pregătirea
examenelor**

ARGUMENT

Comunitatea educativă resimte de mai multă vreme necesitatea reelaborării unei Pedagogii adaptată la noile condiții ale școlii și ale societății.

După decembrie 1989, putem semnala mai multe încercări de rescriere a Pedagogiei, pe care autorul acestui **ARGUMENT** le-a parcurs în intenția angajării propriiei sale experiențe editoriale:

- Ioan Nicola, Pedagogie, E.D.P. R.A., București, 1992;
 - Ioan Nicola, Pedagogie, E.D.P. R.A., București, 1994;
 - Adrian Neculau; Teodor, Cozma (coordonatori), Psihopedagogie, Editura Spiru Haret, Iași, 1994;
 - Ioan Bontas, Pedagogie, Editura ALL, București, 1995;
 - Emil Surdu, Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică, E.D.P. R.A., București, 1995;
 - Ionescu Miron; Radu Ion (coordonatori), Didactica generală, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995;
 - Ion Străchinaru, Teoria învățământului, Editura Graphix, Iași, 1995;
 - Marin Stoica, Pedagogie școlară, Editura Gheorghe Cărtu-Alexandru, Craiova, 1995;
 - Marin Stoica, Psihopedagogia personalității, E.D.P. R.A., București, 1996;
 - Constantin Cucoș, Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 1996;
 - Nicolae Oprescu, Pedagogie, Universitatea Spiru Haret, Editura Fundației "România de mâine", București, 1996;
 - Rodică Mariana Niculescu, Pedagogie generală, Editura Scorpion 7, București, 1996 (carte a cărei tehnoredactare computerizată a fost asigurată de un specialist cu același nume ca autorul Pedagogiei pe care o va publica Editura Hardiscom).
- Autorii acestor cărți reprezintă practic aproape toate institutiile importante, din țară, angajate în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice: Universitatea: Cluj, Timișoara, Craiova, Tg.Mureș, Brașov, Iași; Politehnica: București.

Două dintre cărțile evocate introduc, în subtitlu, un obiectiv concret, care a stimulat interesul imediat al oamenilor școlii:

Adrian Neculau, Teodor Cozma (coordonatori), Psihopedagogie - pentru examenul de definitivat și de gradul II; Editura Spiru Haret, Iași, 1994;

- Marin Stoica, Pedagogie școlară - pentru cadrele didactice înscrise la definitivat, gradul al II-lea, gradul I și la perfecționare, Editura Gheorghe Cârțu-Alexandru, Craiova, 1995;

Obiectivul concret asumat a impus autorilor o disciplină strictă, limitată la actualele programe de perfecționare, adaptate din mers la cerințele societății postdecembriste.

Pedagogia pe care o propunem viitoarelor și actualelor cadre didactice urmează, până la un punct, exemplul oferit de cele două cărți evocate. Preocuparea noastră principală vizează, însă, obiectivele generale și specifice ale activității de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, care depășesc imperativele imediate ale unei programe de perfecționare aflată, deja, în plin proces de restructurare.

Cartea are ca obiectiv general formarea inițială și continuă a cadrelor didactice la niveluri de competență pedagogică superioare, corespunzătoare modelului cultural al societății informatizate. Obiectivele specifice au în vedere: dobândirea/aprofundarea conceptelor pedagogice fundamentale, studiate la nivelul teoriei educației și al teoriei instruirii; dobândirea/perfecționarea capacităților de operaționalizare a conceptelor pedagogice fundamentale în condițiile proiectării unui învățământ formativ, adaptabil la cerințele secolului XXI; formarea/perfecționarea capacității de comunicare pedagogică în condiții de creativitate proprii educației și învățământului; cultivarea motivației interne pentru studiul pedagogiei - disciplină aflată la baza formării socio-profesionale a cadrelor didactice.

Atingerea acestor obiective poate contribui la reușita examenelor de definitivat, grade didactice, reciclare, indiferent de programa de perfecționare care va fi adoptată în viitor. Actuala programă rămâne oricum discutabilă deoarece:

- reproduce în mare parte vechea structură tematică și o bibliografie orientată aproape exclusiv asupra literaturii de specialitate publicată în anii 1970 - 1980;
- menține prioritatea obiectivelor informative, prin interferența conceptelor pedagogice fundamentale cu conceptele pedagogice operaționale;
- promovează o ordine aleatorie a temelor (vezi raportarea la problemele de: teoria educației, didactică, psihologia educației, sociologia educației), care încurajează mai mult reproducerea cunoștințelor și mai puțin înțelegerea, analiza-sinteza, aplicarea și evaluarea critică a cunoștințelor pedagogice fundamentale.

Depășirea limitelor evocate presupune elaborarea unei noi programe de pedagogie generală, proces declanșat deja la nivelul Catedrei de Pedagogie a Facultății de Sociologie-Psihologie-Pedagogie, Universitatea București. În acest context poate fi integrat și proiectul de programă, publicat de noi în Tribuna Învățământului/2.IV.1996. El răspunde cerințelor cadrelor didactice înregistrate de noi la dezbaterile pe tema reformei organizate în 1990-1992 și la

cursurile de pedagogie generală și de management pedagogic, susținute în anii 1993-1996 în mai multe județe din țară și în municipiul București.

Pedagogia pe care o propunem cititorilor noștri urmează logica acestui proiect de programă, adaptabil la condițiile Seminarului Pedagogic Universitar și la cerințele examenelor de definitivat, grade, reciclare. Conținutul propus, acoperă temele incluse în actuala programă, dezvoltate însă într-o altă perspectivă, care pune accent pe:

- conceptele pedagogice fundamentale, stabile, din punct de vedere epistemic, la nivelul teoriei educației (problemelor fundamentale ale pedagogiei) și la nivelul teoriei instruirii (didacticii generale);

- abordările metodologice promovate la nivelul teoriei curriculumului și la nivelul managementului educației;

- deschiderile operaționale, determinate la nivelul cerințelor explicite și implicite ale procesului de reformă a educației, declanșat după 1990;

- procesările transdisciplinare necesare la nivelul limbajului pedagogic în raport de cerințele modelului cultural al societății postindustriale, de tip informatizat.

Cartea este structurată în două volume, respectiv în două părți, care acoperă problematica inclusă, de regulă, în sintagma "pedagogie generală". Abordarea acesteia implică integrarea unor probleme de sociologie, respectiv, de psihologie a educației la nivelul unor module centrate asupra unor teme specifice pedagogice (de exemplu: problema raporturilor societate-educație este integrată la tema finalităților educației și la tema reformei educației; problematica învățării este integrată la tema activității didactice/activității de predare-învățare-evaluare; problema personalității și a creativității la tema proiectării pedagogice).

Ambele volume/părți ale cărții sunt organizate pe baza unor module de studiu, concepute simultan ca "activități de remediere, activități de structurare, activități de antrenare" a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor de tip pedagogic. Logica proiectării modulare vizează astfel trei categorii de obiective prioritare formative (vezi: Cahiers Pédagogiques - Les modules, nr. 317/1993):

- a) obiective exprimate în termeni de "remediere" a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor pedagogice, prin:

- relevarea și fixarea "conceptelor-cheie" din domeniul respectiv;

- reluarea unor informații, nu prin simpla repetare ci prin introducerea unor elemente noi;

- aprofundarea cunoștințelor într-o altă manieră de abordare metodologică (vezi: teoria curriculumului, teoria managementului educației);

- b) obiective exprimate în termeni de structurare a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor pedagogice, prin:

- reorganizarea informației în "câmpuri conceptuale" deschise care asigură corelarea noțiunilor într-un ansamblu de subsisteme;
- construirea riguroasă a cunoștințelor specifice, raportate permanent la nucleul epistemic tare al științelor pedagogice;
- proiectarea legăturilor funcționale dintre diferitele noțiuni analizate în momente și situații diferite;

c) obiective exprimate în termeni de "antrenare" a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor pedagogice, prin:

- exersarea tehnicilor și a capacităților de analiză-sinteză și de aplicare a cunoștințelor;
- cultivarea "atitudinii reflexive" față de propriile acțiuni necesare la nivelul proceselor complexe de (auto)învățare.

Organizarea modulară a cărții urmărește stabilizarea epistemică a conceptelor pedagogice fundamentale, dezvoltate în cadrul fiecărui capitol, care concentrează o problematică deschisă în direcția operaționalizărilor posibile și necesare la nivelul practicii educaționale.

Volumul I / Partea I - Teoria educației - analizează conceptele de bază ale pedagogiei: educația; sistemul de educație; finalitățile educației; reforma educației. Aprofundarea lor permite evidențierea principalelor direcții de evoluție a educației: educația permanentă, autoeducația, valorificarea educabilității, proiectarea curriculară.

Volumul II / Partea a II-a - Teoria instruirii - analizează conceptele de bază ale didacticii generale: procesul de învățământ; obiectivele - conținutul - metodologia - evaluarea procesului de învățământ; proiectarea curriculară a procesului de învățământ.

Autorul mulțumește Editurii Hardiscom, Pitești, pentru promptitudinea "cererii și ofertei", care dovedește, încă o dată, sentimentele față de pedagogie și de pedagogi. Obiectivul nostru comun este inclus și pe coperta cărții. Subtitlul ales nu impune însă o formulă exclusivă ci invită la o nouă manieră de studiu a pedagogiei în perspectiva restructurării procesului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

București

21-22 septembrie 1996

lector univ.dr. SORIN CRISTEA
Universitatea București

CUPRINS

PARTEA I / VOLUMUL I

TEORIA EDUCAȚIEI (CONCEPTELE FUNDAMENTALE ALE PEDAGOGIEI)

MODULUL I. CONCEPTUL DE EDUCAȚIE	11
<i>Capitolul 1. Analiza conceptului de educație</i>	12
1.1. Repere metodologice necesare în analiza educației	12
1.2. Funcțiile educației	16
1.3. Structura acțiunii educaționale	20
<i>Capitolul 2. Conținutul educației</i>	26
2.1. Educația intelectuală	27
2.2. Educația morală	32
2.3. Educația tehnologică	36
2.4. Educația estetică	42
2.5. Educația fizică	45
2.6. "Noile educații"	48
<i>Capitolul 3. Formele educației</i>	53
3.1. Educația formală	53
3.2. Educația nonformală	54
3.3. Educația informală	57
3.4. Interdependența formelor de educație	59
<i>Capitolul 4. Direcții în evoluția educației</i>	62
4.1. Educația permanentă	62
4.2. Autotoeducația	64
4.3. Valorificarea deplină a educabilității	67
4.4. Proiectarea curriculară	70

MODULUL II. SISTEMUL DE EDUCAȚIE	79
<i>Capitolul 5. Analiza sistemului de educație</i>	80
5.1. Sistemul de educație	80
5.2. Sistemul de învățământ	80
5.3. Structura sistemului de învățământ	86
<i>Capitolul 6. Managementul sistemului de învățământ</i>	90
6.1. Conceptul de management pedagogic	90
6.2. Funcțiile managementului pedagogic	97
6.3. Structurile managementului pedagogic	111
6.4. Principiile managementului pedagogic	115
MODULUL III. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI	121
<i>Capitolul 7. Conceptul de finalitate a educației</i>	122
7.1. Caracterul teleologic al educației	122
7.2. Caracterul axiologic al educației	124
7.3. Definirea conceptului pedagogic de finalitate a educației	127
<i>Capitolul 8. Finalitățile macrostructurale</i>	130
8.1. Idealul pedagogic al sistemului de educație	130
8.2. Scopurile pedagogice ale sistemului de educație	136
8.3. Obiectivul pedagogic al sistemului de învățământ	141
<i>Capitolul 9. Finalitățile microstructurale</i>	144
9.1. Obiectivul pedagogic general al procesului de învățământ	145
9.2. Obiectivele pedagogice specifice ale procesului de învățământ	146
9.3. Obiectivele pedagogice concrete ale procesului de învățământ	149
MODULUL IV. REFORMA EDUCAȚIEI	153
<i>Capitolul 10. Conceptul de reformă a educației</i>	154
10.1. Factorii care determină reforma educației	154
10.2. Schimbările pedagogice determinate de reforma educației	166
10.3. Principiile reformei educației	173

<i>Capitolul 11. Proiectarea reformei educației</i>	180
11.1. Demersul normativ	181
11.2. Demersul strategic	182
11.3. Demersul operațional	184
11.4. Demersul administrativ	185
11.5. Un model de proiectare a reformei educației propus de UNESCO	186

MODULUL V. EDUCAȚIA - OBIECT DE STUDIU AL ȘTIINȚELOR PEDAGOGICE

193

<i>Capitolul 12. Definirea conceptului pedagogic de educație</i>	194
12.1. Delimitări metodologice	194
12.2. Perspectiva managerială	197

<i>Capitolul 13. De la pedagogie la științele pedagogice</i>	200
13.1. Statutul pedagogiei	200
13.2. Clasificarea științelor pedagogice	203

PARTEA A II-A / VOLUMUL II

TEORIA INSTRUIRII (DIDACTICA GENERALĂ)

MODULUL I. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT - OBIECT DE STUDIU AL DIDACTICII GENERALE

<i>Capitolul. Definirea procesului de învățământ</i>
1.1. Caracteristicile generale ale procesului de învățământ
1.2. Dimensiunile procesului de învățământ
1.3. Activitatea de predare-învățare-evaluare

<i>Capitolul 2. Principiile procesului de învățământ</i>
2.1. Principiile pedagogice ale procesului de învățământ
2.2. Principiile didactice ale procesului de învățământ

MODULUL II. ANALIZA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Capitolul 3. Obiectivele pedagogice ale procesului de învățământ

- 3.1. Conceptul de obiectiv pedagogic
- 3.2. Taxonomia obiectivelor pedagogice
- 3.3. Operaționalizarea obiectivelor pedagogice

Capitolul 4. Conținutul procesului de învățământ

- 4.1. Conceptul pedagogic de conținut al procesului de învățământ
- 4.2. Factorii care determină conținutul procesului de învățământ
- 4.3. Planificarea - programarea - operaționalizarea conținutului procesului de învățământ

Capitolul 5. Metodologia procesului de învățământ

- 5.1. Conceptul pedagogic de metodologie a procesului de învățământ
- 5.2. Metodele didactice - procedeele didactice - mijloacele didactice
- 5.3. Taxonomia metodelor didactice
- 5.4. Rolul strategiilor didactice

Capitolul 6. Evaluarea procesului de învățământ

- 6.2. Conceptul pedagogic de evaluare a procesului de învățământ
- 6.3. Tipuri de evaluare didactică
- 6.4. Evaluarea randamentului școlar/universitar

MODULUL III. PROIECTAREA PEDAGOGICĂ A ACTIVITĂȚII CADRELOR DIDACTICE

Capitolul 7. Teoria proiectării pedagogice

- 7.1. Conceptul de proiectare pedagogică
- 7.2. Proiectarea tradițională
- 7.3. Proiectarea curriculară (cu aplicații în activitatea: didactică - educativă)

Capitolul 8. Practica proiectării pedagogice

- 8.1. Proiectarea unui învățământ diferențiat, individualizat
- 8.2. Proiectarea activității didactice

Capitolul 9. Creativitatea pedagogică a cadrului didactic

- 9.1. Conceptul de creativitate pedagogică
- 9.2. Rolul creativității pedagogice în realizarea proiectării curriculare.

PARTEA I

MODULUL I

CONCEPTUL DE EDUCAȚIE

1. Analiza conceptului de educație: repere metodologice, funcții, structură
2. Conținutul educației: intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică
3. Formele educației: formală, nonformală, informală
4. Direcții în evoluția educației: educația permanentă, autoeducația, valorificarea deplină a educabilității, proiectarea curriculară.

Rezumatul modului

Modulul I analizează conceptul de educație, stabilind cu prioritate reperele metodologice necesare pentru explicarea și înțelegerea activității de formare-dezvoltare a personalității, a funcțiilor și a structurii de organizare a acesteia.

Modulul I evidențiază conținutul educației (intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică), formele educației (formală, nonformală, informală) și direcțiile înregistrate în evoluția acesteia: educația permanentă, autoeducația, valorificarea deplină a educabilității, proiectarea curriculară.

Modulul I asigură astfel definirea riguroasă a conceptului de educație la nivelul funcționalității și al structurii sale specifice, care constituie obiectul de studiu al pedagogiei, al științelor pedagogice.

CAPITOLUL 1

ANALIZA CONCEPTULUI DE EDUCAȚIE

Analiza conceptului de educație presupune stabilirea unor repere metodologice necesare pentru delimitarea funcțiilor specifice activității de formare-dezvoltare a personalității și a structurii de proiectare și de realizare a acesteia.

1.1. REPERE METODOLOGICE NECESARE ÎN ANALIZA EDUCAȚIEI

Educația reprezintă un fenomen de mare complexitate, abordabil doar la scara proiecțiilor și a realizărilor sale, valabile în plan social și individual.

Complexitatea fenomenului educației este reflectată și la nivelul etimologiei cuvântului, de origine latină, care acoperă gradual trei semnificații primare:

- educatio = creștere, hrănire, formare;
- educo-educare = a crește, a hrăni, a forma, a instrui;
- educo-educere = a scoate din (...), a ridica, a înălța.

Este sugerată astfel percepția socială a fenomenului care, de-a lungul evoluției sale, este privit din diferite perspective istorice:

- perspectiva limitată, reduționistă = creșterea, cultivarea plantelor;
- perspectiva general-umană = "alimentarea", formarea omului pentru viață;
- perspectiva managerială modernă = conducerea, dirijarea, orientarea unei activități.

Dicționarul de pedagogie (1979, pag.141, 142), dezvoltă trei semnificații secundare, care pot fi valorificate la nivelul unor repere metodologice necesare în analiza fenomenului:

- educația ca "efect", realizat conform unui model propus de societate;
- educația ca "proces", realizat prin dezvoltarea tuturor resurselor formative ale ființei umane;
- educația ca "ansamblu de acțiuni", integrate într-o activitate complexă de formare-dezvoltare a personalității.

Aceste trei repere metodologice demonstrează "extinderea actuală a noțiunii de educație", care reprezintă simultan:

- o *activitate* organizată instituțional conform unor norme valorice;
- un *produs* al activității, adaptabil la cerințele vieții;
- un *proces*, angajat între mai multe ființe umane, aflate în diferite relații de comunicare și de "modificare reciprocă" (Mialaret, Gaston, 1993, pag.7-9).

Analiza educației, la nivel funcțional-structural, presupune astfel raportarea la trei repere metodologice:

- un reper metodologic, de ordin istoric și social, care privește educația, în mod special, ca proces;
- un reper metodologic de ordin antropologic și psihologic, care privește educația, în mod special, ca proces;
- un reper metodologic integrator, de ordin psihosocial, care privește educația, în mod special, ca activitate cu o funcționalitate și o structură de acțiune *specifică*.

1.1.1. Educația ca produs, reflectă și exprimă o necesitate de natură istorică și socială, care orientează activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane. Din această perspectivă trebuie înțeles "caracterul istoric și de clasă" al educației, dar și accentul sau național. Sunt trăsături obiectivate social, în diferite ipostaze particulare, desfășurate în timp și spațiu.

Educația apare astfel ca un produs al relațiilor sociale. Dinamica lor condiționează rezultatele educației de la nivelul continuității și al discontinuității între generații până la nivelul "reproducerii ierarhiilor sociale", care nu a fost eradicat nici chiar în societatea democratică, de tip informatizat.

Operaționalizarea reperului metodologic de ordin istoric și social permite definirea prioritară a educației ca produs. Educația este chiar "o producție" - "o producție a omului ca om, o creație continuă a omului de către om, o producție a omului social prin societate" (Cerghit, Ioan, 1988, pag.18).

1.1.2. Educația ca proces reflectă și exprimă o necesitate de natură antropologică și psihologică, angajată la nivelul numeroaselor raporturi interindividuale care intervin în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane.

Educația apare astfel ca un proces specific uman, susținut antropologic la nivel de "creștere dirijată" spre dezvoltare conștientă, realizabilă întotdeauna "potrivit unui scop" (vezi Oprescu, Nicolae, 1996, pag.55-57). Pe o traiectorie "bio-psiho-socială" determinată, educația transformă "conștiința individuală", psihologică, orientând-o permanent spre "conștiința comună", bazată pe un ansamblu de valori validate la scara societății.

Dimensiunea transformărilor psihologice, care au loc la nivelul structurii personalității, angajează educația ca proces prospectiv de comunicare interin-

dividuală și de "transmisie socială", de conducere a interrelațiilor individuale și sociale, de valorificare a numeroaselor influențe provenite de la nivelul câmpului psihosocial.

Operaționalizarea reperului metodologic, de ordin antropologic și psihologic, permite definirea prioritară a educației ca proces. "Raporturile de creștere", realizabile prin intermediul tuturor factorilor sociali, contribuie la "identificarea" elementelor esențiale care asigură "formarea-dezvoltarea" într-o ordine de continuitate și discontinuitate simptomatică pentru resursele de fond ale personalității umane (vezi Stanciu, Ion, Gh., 1991, pag.3-8). Aceste elemente angajează acțiunile și influențele bazate pe comunicare-cunoaștere-creație, specifice educației, care declanșează "mecanismele de dirijare a psihicului", de "formare" permanentă a acestuia "la nivelul tuturor capacităților dezvoltate de societate" (vezi Davădov, V.V., în Galperin, P.I., 1975, pag.79-84).

Acțiunile și influențele psihosociale, aflate în centrul sau la periferia procesului de educație, angajează structurile cognitive, afective și volitive ale personalității, resursele motivaționale, aptitudinale și caracteriale ale acesteia. Valorificarea pedagogică a disponibilităților antropologice ale personalității umane angajează astfel un ansamblu de "modele comportamentale", reale și virtuale, "transmisibile" prin diferite forme și procedee de învățare (imitativă-dirijată-socială), dependente de specificul fiecărei etape de vârstă psihologică (vezi Călin, Marin, 1995, pag.85).

Analiza educației ca proces contribuie la explicarea dimensiunii "subiective" a educației care permite interpretarea evoluției personalității prin valorificarea prioritară a resurselor sale interne. Acest reper întreține însă tendința unui anumit "psihologism" sau "antropologism" care promovează "individualismul" și "descriptivismul" pedagogic prin accentuarea importanței factorului subiectiv (copilul, elevul, "educatul") care atrage, după sine, neglijarea sau chiar eludarea finalităților educației.

Ambele repere metodologice, prezentate anterior, dezechilibrează analiza educației, care este fie explicată istoric, doar ca produs social, fie interpretată antropologic, doar ca proces psihologic.

Cele două tendințe traversează, de altfel, istoria pedagogiei și a școlii. Aceasta dezvoltă de-a lungul timpului concepții și practici educaționale centrate, pe de o parte, pe profesor ("magistrocentrismul", tipic secolelor XVII-XIX) și pe "factorul social" ("sociocentrismul" tipic primei jumătăți a secolului XX), iar pe de altă parte, "pe individualitatea copilului" ("pedocentrismul", "psihocentrismul", tipic sfârșitului secolului XIX - începutului secolului XX).

"Împăcarea" celor două tendințe este încercată în cea de-a doua jumătate a secolului XX, prin promovarea "curentului tehnocentrist", care valorifică pro-

gresele înregistrate în științele socio-umane, mai ales în psihologia cognitivă și în pedagogia bazată pe obiective și pe strategiile moderne de proiectare și de dezvoltare curriculară (vezi Gabaude, Jean-Marc, Not, Louis, 1988, pag. 11-34).

Analiza educației dintr-o perspectivă epistemologică viabilă presupune depășirea celor două tendințe de abordare unilaterală a conceptului. Educația este simultan un proces și un produs proiectat și realizat la nivelul unei activități psihosociale umane fundamentale.

1.1.3. Educația ca activitate reflectă și exprimă o necesitate de natură psihologică și socială a personalității umane, angajată, din punct de vedere antropologic și istoric într-un "produs" și într-un "proces" permanent de formare-dezvoltare, proiectat și realizat conform unor finalități elaborate la nivel global, care determină un ansamblu de acțiuni structurate pe corelația "subiect-obiect", orientată în direcția autoeducației.

Operaționalizarea acestui nou reper, de ordin epistemologic, permite analiza educației simultan ca "produs" și ca "proces", proiectat și realizat integral în cadrul unei activități psihosociale cu *funcție și structură specifică*, deschisă auto-perfecționării. În această accepție, devenită clasică "educația este o acțiune pe care o exercităm nu numai asupra semenilor noștri ci și asupra noastră înșine" (Dottrens, Robert, 1970, pag. 9).

Educația, ca "produs", marchează rezultatul "socializării metodice" (vezi Emile Durkheim, 1980) dar și al "individualizării" (vezi mișcarea "Educația Nouă" - vezi Stanciu, Ion, Gh., 1995) activității de formare a personalității.

În mod analogic, educația ca "proces", marchează drumul psihologic, dar și social, al personalității, spre umanizare, spre (auto)dezvoltarea sa continuă.

Educația apare astfel, în primul rând, ca o activitate psihosocială fundamentală, proiectată și realizată conform unor finalități elaborate la nivelul macrostructurii societății pentru realizarea *funcției sale specifice* de formare-dezvoltare a personalității umane.

Educația apare, în al doilea rând, ca o activitate psihosocială fundamentală care are un *nucleu structural specific* (prezent la nivelul acțiunii educaționale), bazat pe corelația "Subiect" - "Obiect" (Educator - Educat), care, în condiții optime, evoluează în direcția atingerii unui stadiu superior al umanizării: *autoeducația*.

1.2. FUNCȚIILE EDUCAȚIEI

Educația vizează, în esență sa, activitatea de integrare socială a personalității umane, la parametri calitativi superiori. Această activitate acoperă principalele domenii ale vieții sociale: domeniul politic, domeniul economic, domeniul cultural.

Analiza activității de formare-dezvoltare a personalității umane evidențiază astfel o triplă funcționalitate socială a educației care angajează simultan sau succesiv un domeniu de referință, o sferă de valori și o zonă de acțiune reală sau potențială. Această triplă funcționalitate contribuie nu numai la delimitarea funcțiilor educației ci, în primul rând, la evidențierea legăturilor dintre valorile și acțiunile declanșate prin raportarea activității de formare-dezvoltare a personalității la cele trei domenii de referință ale vieții sociale. Cele trei domenii de referință ale vieții sociale determină existența și dinamica celor trei funcții ale educației:

- funcția politică a educației;
- funcția economică a educației;
- funcția culturală a educației.

Interdependența axiologică a acestora evidențiază, în același timp, *ponderea pedagogică specifică a funcției culturale a educației*, care valorifică, implicit, resorturile politice și economice ale activității de formare-dezvoltare a personalității.

1.2.1. Funcția politică a educației vizează formarea-dezvoltarea civică a personalității umane în cadrul procesului complex de integrare socială a acesteia, proiectat și realizat prin intermediul însușirii și al aplicării normelor și valorilor de organizare a comunităților umane.

Funcția politică a educației urmărește practic "pregătirea omului pentru integrarea sa *activă* (subl.ns.) în viața socială", ca "subiect al relațiilor sociale" (Nicola, Ioan, 1992, pag.22). Angajarea sa exclude tendința de "politizare a școlii" care exacerbează "socializarea metodică a tinerei generații". Înțeasă doar ca "supunere în fața unei autorități" (Dürkheim, Emile, 1980, pag.39).

La nivelul dimensiunii sale pedagogice, funcția politică a educației asigură medierea "culturii sociale" care înglobează ansamblul reprezentărilor și al valorilor necesare personalității umane în vederea integrării civice depline în condițiile respectării integrale a "regulilor și a practicilor de relație" care asigură:

- realizarea efectivă a rețelelor de roluri și statuturi sociale;
- rezolvarea operativă a conflictelor de grup;
- reglarea raporturilor dintre interesele de ordin general - teritorial - local - particular - individual;

- angajarea luptei pedagogice "contra pasivității populației" (vezi Chombart de Lauwe, Paul-Henry, 1982, pag.135-144).

Funcția politică a educației reduce tentația puterii de "a folosi educația ca simplu mijloc de supraviețuire și de conservare a unei societăți". Ea dinamizează raportul existent între "educație și societate", la două niveluri de referință:

- la nivelul macrostructural al deciziei necesare pentru definirea "societății pedagogice vizate";
- la nivelul microstructural al deciziei, necesare pentru definirea "relațiilor de putere educațională" dintre educator și cel educat (vezi Debessse, Maurice; Mia-laret, Gaston, 1969, pag.109-117).

1.2.3. Funcția economică a educației vizează formarea-dezvoltarea personalității umane ca potențială "forță de muncă", angajată în proiectarea și realizarea unei activități utile din punct de vedere social.

Această funcție urmărește valorificarea potențialului bio-psiho-social al personalității, pe tot parcursul vieții, în vederea integrării sale imediate sau virtuale într-o activitate *direct sau indirect productivă*, conform normelor și criteriilor valorice operabile la nivelul culturii muncii și al tehnologiei, în fiecare stadiu de dezvoltare a societății.

Funcția economică a educației vizează *cultura muncii* - care reflectă capacitatea personalității umane de a produce eficient valori materiale și spirituale, relevante social - și *cultura tehnologiei* - care reflectă capacitatea personalității umane de a aplica eficient știința în diferite domenii de activitate.

Formarea-dezvoltarea personalității, ca potențială "forță de muncă", angajează toate dimensiunile, formele și vârstele educației, chiar dacă unele dintre acestea au, în particular, o pondere specifică. Proiectarea și realizarea funcției economice a educației are o semnificație generală, mediată cultural prin:

- prioritatea acordată întotdeauna raporturilor sociale și pedagogice existente la nivelul activității de muncă;
- includerea în sfera "forței de muncă" nu numai a calităților de ordin fizic și intelectual ci și a celor de ordin afectiv-motivațional și atitudinal-caracterial;
- re-proiectarea raporturilor dintre "producție" și "consum" din perspectiva regulilor manageriale de organizare a muncii (vezi Chombart de Lauwe, Paul-Henry, 1982, pag.122-127);
- regândirea scopurilor productive ale educației "nu ca o subordonare a acesteia față de exigențele economiei", ci ca o posibilitate de "formare a unor tineri capabili să-și asume răspunderi" (vezi Thomas, Jean, 1977, pag.24, 25).

1.3.3. Funcția culturală a educației vizează formarea-dezvoltarea personalității umane prin intermediul valorilor spirituale acumulate și validate social, în timp și spațiu. Aceste valori mediază pedagogic și realizarea funcției politice

și economice a educației, datorită efectelor lor formative superioare, resimțite durabil la nivelul conștiinței individuale și sociale.

Funcția culturală a educației reflectă o triadă de cerințe pedagogice:

- o cerință cognitivă, bazată pe activitatea de cunoaștere a naturii și a societății;
- o cerință axiologică, bazată pe activitatea de "valorizare", care angajează "împlinirea cunoașterii prin raportarea la nevoile, scopurile și aspirațiile omului";
- o cerință inovatoare, bazată pe activitatea de creație, proprie personalității umane, aptă de (auto)perfecționare (vezi *Dicționar de pedagogie*, 1979, pag. 104, 105).

În raporturile sale cu educația, cultura dobândește valoarea unui "numitor comun" care "nu poate fi definit prin conținutul său - decât într-un mod foarte elementar - ci prin atitudinea și felul de a aborda problemele" pedagogice esențiale. Aceasta permite proiectarea nivelului optim al educației în cadrul fiecărei vârste psihologice și "etape școlare", respectând:

- stadiul instrumental al culturii: inițierea solidă în "instrumentele culturii" de scris, citit, calcul;
- stadiul aplicativ: aplicarea instrumentelor și a cunoștințelor fundamentale;
- stadiul "reflexiv" și de "specialitate": aplicarea cunoștințelor generale și de specialitate în diferite domenii "teoretice", "tehnologice" și "profesionale";
- stadiul "creativ" - "rar atins de subiecții obișnuiți" - cunoștințe, concepte, ipoteze, instrumente noi (vezi Mialaret, Gaston, 1981, pag. 52-57).

Funcția culturală a educației oferă criteriul stabil de selectare valorică a conținuturilor pedagogice esențiale pentru calitatea activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane. Ea devine implicit funcție axiologică, a educației, proiectând și realizând saltul de la "creșterea cantitativă a informației" la "dezvoltarea calitativă" a personalității umane (vezi *Dicționar de pedagogie*, 1979, pag. 210).

Funcția culturală-axiologică a educației asigură selectarea și transmiterea valorilor dar și însușirea temeinică și exploatarea creativă a acestora.

Selectarea valorilor angajează toate domeniile culturii: arta, știința, tehnologia, politica, economia, morala, religia etc. Criteriul pedagogic activat vizează contribuția formativă maximă a valorilor alese la nivelul fiecărei vârste psihologice și etape școlare.

Transmiterea valorilor în vederea însușirii lor temeinice și a exploatării lor creatoare angajează toate resursele pedagogice ale celui care educă și ale celui educat. Aceste resurse perfectibile la nivelul acțiunii educaționale reflectă toate interdependențele funcționale, de ordin politic, economic și cultural, asimilate pedagogic în cadrul activității de formare-dezvoltare a personalității umane.

3.1.4. Ponderea funcției culturale a educației reflectă autonomia pedagogică a activității de formare-dezvoltare a personalității prin "vehicul" real, selectarea, actualizarea și valorificarea experienței sociale" necesare pentru "integrarea eficientă și rapidă a individului în societate" (vezi Șafran, Oisie, 1982, pag. 71).

Funcția culturală are o pondere specifică în cadrul activității de formare-dezvoltare a personalității asigurând autonomia acestora prin intermediul pedagogic al intențiilor și intervențiilor politice și economice, exersate în mod obiectiv sau subiectiv, direct sau indirect, de la nivelul sistemului social global.

Funcția culturală poate fi interpretată astfel nu numai ca o funcție axiologică a educației ci chiar ca o funcție socială generală a educației. În această accepție, ea evidențiază, pe de o parte, raporturile de interdisciplinaritate necesare pedagogiei în analiza activității sale, iar, pe de altă parte, individualizează și fixează o anumită zonă de acțiune care constituie obiectul propriu de studiu al pedagogiei în contextul științelor socio-umane.

Pondere axiologică a funcției culturale a educației asigură substanța "teleologică" și "tehnică" (vezi Planchard, Emile, 1992, pag. 46-47) a activității de formare-dezvoltare a personalității. Aceasta integrează, la nivelul aceluiași scop pedagogic general, proiectarea și realizarea sa ca "subiect al relațiilor sociale" (vezi funcția politică a educației) și ca "forță de muncă" eficientă (vezi funcția economică a educației).

Prin valorile promovate constant la scară socială, funcția culturală a educației susține, în mod explicit sau implicit, (și) proiectarea și realizarea efectivă a funcției politice și a funcției economice a educației, înțelese în interacțiunea lor la un nivel pedagogic superior.

Eludarea sau neglijarea funcției culturale a educației duce la diluarea sau chiar la compromiterea funcției politice a educației sau a funcției economice a educației. Fenomenul este, de altfel, confirmat în istoria educației în cazul promovării unor tendințe de "politicizare" sau de "politehnizare" a școlii. Aceste tendințe, asumate uneori chiar în mod oficial, perturbă nu numai raporturile structurale firești dintre "educator" și "educat" ci și resursele pedagogice disponibile în cazul funcției politice sau economice a educației, parazitată artificial la nivelul unor clișee administrative lipsite de relevanță socială pe termen mediu și lung.

Funcția culturală-axiologică a educației reprezintă, astfel, funcția specifică educației, datorită resurselor sale maxime de formare-dezvoltare a personalității activate efectiv prin transmiterea, asimilarea și exploatarea creatoare a tuturor valorilor creației spirituale, inclusiv a celor existente la nivelul vieții politice și economice. Această funcționalitate specifică a educației determină calitatea și dinamica structurală a acțiunii educaționale, bazată pe corelația dintre "educator" și "educat".

1.3. STRUCTURA ACȚIUNII EDUCATIONALE

Structura acțiunii educaționale reprezintă nucleul funcțional al activității de formare-dezvoltare a personalității umane.

Structura acțiunii educaționale poate fi sesizată prin intermediul a două modele de acțiune:

- un model "organic" sau "organicist" - preluat din științele biologice - care descrie fiecare element al activității de educație fără a avea în vedere, în mod special, *corelațiile* care susțin organizarea funcțională a întregului;
- un model "funcțional-structural", preluat din științele sociale (vezi Zamfir, Elena, 1975; Vlăsceanu, Lăzăr, 1982, 1986), care urmărește *corelația* esențială existență între factorii de bază ai educației, *corelație* centrată pe ideea stimulării concordanței pedagogice dintre elementele activate la un anumit moment dat.

Modelul "organic" sau "organicist", bazat pe o evidență pedagogică empirică, permite explicarea educației, mai ales, ca "produs" și ca "proces". Prin constrângerile demersului său acest model întreține un anumit schematism și descriptivism din ce în ce mai greu controlabil din punct de vedere metodologic.

Modelul funcțional-structural, susținut printr-o procesare pedagogică abstractă, permite explicarea și interpretarea educației ca activitate bazată pe *corelația funcțională* existentă între doi factori stabili: "educatorul" - subiectul educației - și "educatul" - obiectul educației. Această *corelație funcțională* întreține o anumită *concordanță pedagogică* necesară între "subiect" și "obiect" dar și între toate celelalte elemente ale acțiunii educaționale.

1.3.1. Analiza structurii acțiunii educaționale evidențiază *corelația funcțională* existentă între cei doi factori fundamentali, implicați în proiectarea și în realizarea procesului de formare a personalității umane, în diferite situații contextuale.

Subiectul educației (S) sau "educatorul" poate fi individual sau colectiv: mama, părinții, bunicii, educatoarea, învățătoarea, cadrele didactice, alți factori sociali etc.

Obiectul educației (O) sau "educatul" poate fi, de asemenea, individual sau colectiv: copilul, preșcolarii, elevii, studenții, adultul aflat în diferite situații sociale etc.

Subiectul educației (S) acționează conform orientărilor valorice instituționalizate la nivel social prin intermediul *Idealului Pedagogic (I.P.)* și al *Scopurilor Pedagogice (S.P.)*.

Prin raportare la *Idealul Pedagogic (I.P.)* și la *Scopurile Pedagogice (S.P.)*, **Subiectul educației (S)** elaborează un *Proiect Pedagogic (P.P.)* care programează într-o anumită ordine valorică: *obiectivele pedagogice (o)*, *conținuturile pedagogice (c)*, *metodele pedagogice (m)* și *evaluarea pedagogică (e)*.

Proiectul Pedagogic (P.P.) elaborat de **Subiectul educației (S)**, în conformitate cu *Idealul Pedagogic (I.P.)* și cu *Scopurile Pedagogice (S.P.)* permite elaborarea *Mesajului Pedagogic (M.P.)*.

Eficiența *Mesajului Pedagogic (M.P.)* este dependentă de *Ambianța educațională (A.e.)* - formată din ansamblul stărilor afective ale **Subiectului** și ale **Obiectului educației**, care influențează acțiunea educațională din interior - și de *Câmpul psihosocial (C.ps.)* - format din ansamblul elementelor de natură obiectivă (spațiul, timpul educației) și subiectivă (stilurile educaționale) care influențează acțiunea educațională din exterior. Eficiența sa este probată în momentul în care *Mesajul Pedagogic (M.P.)* ajunge la **Obiectul educației (O)** prin intermediul unui *Repertoriu Comun (R.C.)*.

Repertoriul Comun (R.C.) poate fi realizat în măsura în care **Subiectul educației (S)** respectă particularitățile intelectuale și nonintelectuale ale **Obiectului educației (O)**. Prin receptarea și conștientizarea *Mesajului Pedagogic (M.P.)* de către **Obiectul educației (O)**, acțiunea educațională mizează pe *Subiectivitatea Obiectului (S')*.

Subiectivitatea Obiectului (S') probează capacitatea **Obiectului educației (O)** de a reacționa pedagogic la un *Mesaj Pedagogic (M.P.)* prin intermediul unui *Comportament de răspuns dirijat (C.rd.)*.

În funcție de *Comportamentul de răspuns dirijat (C.rd.)* al **Obiectului educației (O)**, **Subiectul educației (S)** poate aprecia calitățile *Proiectului Pedagogic (P.P.)* și ale *Mesajului Pedagogic (M.P.)*, elaborat pe această bază. O asemenea operație poate fi realizată de **Subiectul educației (S)** printr-un mecanism de *conexiune inversă externă (c.i.e.)*, care contribuie la (auto)reglarea continuă a acțiunii educaționale.

Prin perfecționarea continuă a *corelației funcționale Subiect-Obiect*, care permite acumularea *Comportamentelor de răspuns dirijat (C.rd.)*, adecvate *Mesajelor Pedagogice (M.P.)*, **Obiectul educației (O)** poate elabora în timp, un tip de *comportament de răspuns autodirijat (C.ra.)*, superior prin:

- capacitatea sa operațională de autoevaluare obiectivă a propriilor comportamente de răspuns dirijat - autodirijat;
- capacitatea sa de preluare a tuturor sarcinilor care revin, de regulă, **Subiectului educației (S)**: elaborarea *Proiectului Pedagogic (P.P.)*, elaborarea *Mesajului Pedagogic (M.P.)*, elaborarea circuitelor de *conexiune inversă externă (c.i.e.)*.

La acest stadiu superior de evoluție a acțiunii educaționale, **Obiectul educației (O)** asigură *conexiunea inversă internă (c.i.i.)* între *Comportamentul de*

răspuns dirijat (C.rd.) și Comportamentul de răspuns autodirijat (C.ra.), dobândit după parcurgerea a numeroase cicluri de acțiuni educaționale proiectate și realizate la nivel optim.

Prin capacitatea de autoevaluare, de autoproiectare și de autorealizare a acțiunii educaționale, **Obiectul educației (O)** devine **Subiect al educației (S)**.

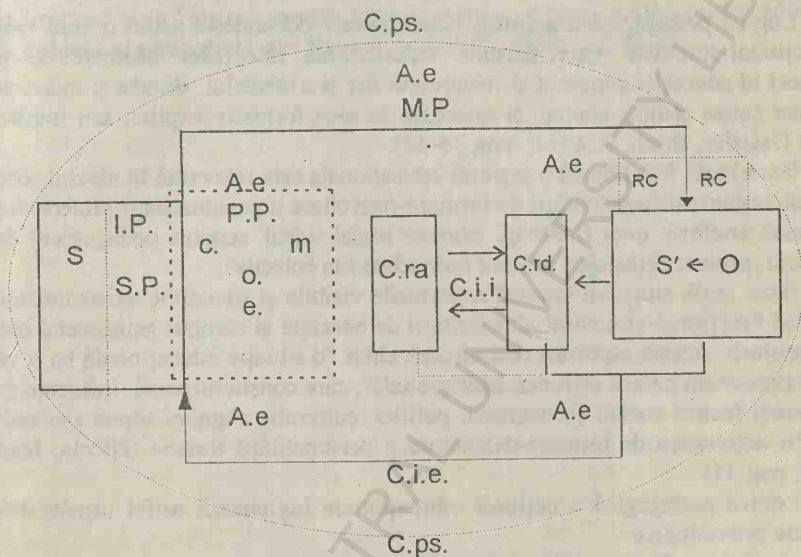
Valorificând la maximum toate elementele funcțional-structurale ale acțiunii educaționale, **Obiectul educației(O)** devine **Subiect (S)** al propriului proces de formare-dezvoltare a personalității în cadrul unui mecanism complex de autoeducație, care angajează toate resursele educației permanente.

1.3.2. Schema de organizare structurală a acțiunii educaționale reflectă nucleul funcțional al activității de formare-dezvoltare a personalității. O asemenea schemă este reprezentată în literatura de specialitate în diferite variante grafice, bazate pe un element comun: *evidențierea corelației funcționale dintre subiectul educației și obiectul educației* (vezi Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston, 1969, pag.34; Apostol, Pavel, 1970, pag.138-144 ; Todoran Dimitrie, 1982, pag.68; Nicola, Ioan, 1992, pag.23; Mialaret, Gaston, 1993, pag.23-32; Nicola, Ioan, 1994, pag.28; Cristea, Sorin, 1996, pag.46).

Varianta pe care o propunem valorifică analiza realizată la punctul anterior (1.3.1) în contextul adoptării unui model de cercetare funcțional-structural bazat pe corelația subiect-obiect care asigură concordanța pedagogică a elementelor angajate, în sens prioritar formativ, la nivelul acțiunii educaționale.

Schema de organizare structurală a acțiunii educaționale evidențiază, de asemenea, influențele exercitate din direcția câmpului psihosocial care înconjură, *în mod obiectiv* (spațiul și timpul educației) și *subiectiv* (stilurile educației), nucleul funcțional al activității de formare-dezvoltare a personalității.

SCHEMA DE FUNCȚIONARE A STRUCTURII ACȚIUNII EDUCATIONALE



S.	Subiectul educației	M.P.	Mesaj pedagogic	O.	Obiectul educației
I.P.	Ideal pedagogic	R.C.	Repertoriul comun	S'	subiectivitatea obiectului
S.P.	Scopuri pedagogice	A.e.	ambianța educațională	C.rd.	comportament de răspuns dirijat
P.P.	Proiect pedagogic	C.ps.	Câmp psihosocial	C.ra.	comportament de răspuns autodirijat
o.	obiective			c.i.i.	conexiunea inversă internă
c.	conținut			c.i.e.	conexiunea inversă externă
m.	metodologic				
e.	evaluare				

1.3.3. Logica pedagogică a acțiunii educaționale reflectă nucleul funcțional al activității psihosociale de formare-dezvoltare continuă a personalității umane, proiectată și realizată în mod *intențional* dar și prin intervenția influențelor directe și indirecte, *situate* la nivelul câmpului pedagogic intern (ambianța educațională) și extern (spațiul și tipul educației, stilurile educaționale). Acest câmp pedagogic sau, mai exact, acest câmp psihosocial, "nu trebuie lăsat la voia întâmplării ci trebuie supus unor transformări" dirijate în sens pedagogic explicit.

Logica pedagogică a acțiunii educaționale dobândește astfel o bază reală "funcțional-sitativă" care permite valorificarea intențiilor asumate de un Subiect al educației cunoscut și recunoscut dar și a efectelor, directe și indirecte, a căror cauze trebuie căutate și orientate în sens formativ explicit sau implicit (vezi Geissler, Erich, E., 1977, pag.36-42).

Baza reală funcțională a acțiunii educaționale este relevantă la nivelul schemei de organizare a activității de formare-dezvoltare a personalității proiectată și realizată conform unor finalități asumate social (ideal, scopuri pedagogice) dar și a unui proiect pedagogic asumat individual sau colectiv.

Baza reală situativă vizează raporturile vizibile și invizibile existente între nucleul funcțional-structural al activității de educație și câmpul psihosocial care o înconjură. Aceste raporturi delimitează chiar "o situație educațională cu o valoare potențială pentru acțiunea educațională", care conștientizează influențele a numeroși factori sociali (economici, politici, culturali) angajați direct sau indirect în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane (Nicola, Ioan, 1994, pag.31).

Logica pedagogică a acțiunii educaționale înglobează astfel următoarele circuite praxiologice:

- circuitul *formativ*, care dă consistență operațională corelației dintre Subiectul și Obiectul educației;

- circuitul *autoreglatoriu*, care dă deschidere corelației dintre Subiectul și Obiectul educației;

- circuitul *probabilistic*, care dă stabilitate statistică, în condiții de câmp psihosocial neunivoc, corelației dintre Subiectul și Obiectul educației;

- circuitul *teleologic*, care dă un anumit echilibru intern indispensabil corelației funcțional-structurale dintre Subiectul și Obiectul educației;

- circuitul *cibernetic*, care dă ordinea și supraordinea corelației dintre Subiectul și Obiectul educației, "la intrările și la ieșirile sistemului";

- circuitul *prospectiv*, care dă responsabilitate psihosocială suplimentară, participativă și anticipativă, corelației dintre Subiectul și Obiectul educației (vezi Nicola, Ioan, 1994, pag.32-35);

- circuitul *gnoseologic* și *metodologic* complet, care dă posibilitatea **Obiectului educației** (care în sens ontologic are deja statut de "Subiect") să devină **Subiect al educației** (și în sens *gnosologic* și *metodologic*).

Logica pedagogică a **acțiunii educaționale**, bazată pe **corelația funcțională Subiect-Obiect**, delimitează practic un circuit complex, care asimilează nu numai operațiile interne, intenționale, explicite, ci și influențele externe, spontane, implicite, orientate permanent în sens prioritar **formativ**, autoreglate permanent în sens **prospectiv**, în termenii (autoperfecționării rezultatelor, evidente la "intrare" și la "ieșire", pentru transformarea, în timp, a **Obiectului educației** în **Subiect al educației** (vezi Rusu, Constantin, 1970, pag.33-47).

CAPITOLUL 2

CONȚINUTUL EDUCAȚIEI

Conținutul educației reflectă "unitatea în diversitate" a activității de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată conform finalităților pedagogice stabilite la nivel macrostructural și microstructural.

Evoluția conținutului educației poate fi analizată și dintr-o perspectivă istorică. Perioada tradiționalistă, "magistrocentristă", include mai ales două conținuturi ale educației: educația intelectuală și educația moral-religioasă. Ele sunt completate în cadrul "*Educației noi*" prin alte două conținuturi: educația estetică și educația fizică, dezvoltate în contextul societății industrializate și la nivelul educației aplicative, profesionale. Se ajunge astfel la modelul clasic definit de René Hubert, care delimitează cinci conținuturi ale educației, relativ stabile: educația intelectuală, educația morală, educația profesională, educația estetică, educația corporală (vezi Hubert, René, 1965).

Conținutul educației este exprimat prin câteva formule pedagogice consacrate: "discipline educative" (Hubert, René, 1965); "laturile educației" (Țircovnicu, Victor, 1975, pag.307-442); "dimensiunile educației" (Todoran Dimitrie, 1982, pag.86-126); "componentele educației" (Nicola, Ioan; Farcaș, Domnica, 1990, pag.4-6, 7-90).

Opțiunea noastră metodologică înclină spre formula "dimensiunile educației" care sugerează mai bine deschiderea și mobilitatea activității de formare-dezvoltare a personalității, care suportă și influențele unui câmp psihosocial foarte complex și contradictoriu controlabil doar prin mijloace pedagogice funcțional situative (vezi Geissler, Erich, E., 1977, pag.42-48).

Analiza noastră acoperă cinci dimensiuni ale educației, care reflectă conținutul stabil al activității de formare-dezvoltare a personalității umane, adaptabil la condițiile specifice societății actuale: *educația intelectuală - educația morală - educația tehnologică - educația estetică - educația fizică*.

Aceste conținuturi ale educației au următoarele *trăsături comune*:

- un *caracter obiectiv*, determinat de structura de organizare bio-psiho-socială a personalității umane;
- un *caracter dinamic*, determinat de corelația pedagogică existentă între "latura informativă" și "latura formativă" a educației intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice;

- un *caracter integral, unitar*, determinat de interdependența existentă între educația intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică;
- un *caracter deschis*, determinat de apariția periodică a unor "noi conținuturi", de genul celor instituite în ultimele decenii la nivelul UNESCO: educația ecologică, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru tehnologie și progres, educația față de mass.media, educația demografică, educația pentru pace și cooperare, educația pentru democrație, educația sanitară modernă (Văideanu, George, 1996, pag. 65-68).

Prin raportare la conținutul ile sale fundamentale, educația poate fi definită ca "acțiune care permite ființei umane să-și dezvolte aptitudinile sale fizice și intelectuale, ca și sentimentele sale sociale, estetice și morale, în scopul realizării cât mai bine posibil a misiunii sale de om" (Reboul, Olivier, 1976, pag. 12).

Proiectarea și realizarea "misiunii de om" angajează, în egală măsură, educația intelectuală, educația morală, educația tehnologică, educația estetică, educația fizică, înțeluse ca dimensiuni stabile în activitatea de formare-dezvoltare a personalității, deschise însă permanent în direcția "noilor educații", de ieri, de azi și de mâine.

Schema de analiză pe care o propunem vizează această dinamică a educației care solicită în cazul fiecărei dimensiuni:

- definirea conceptului;
- stabilirea principiilor domeniului;
- precizarea obiectivelor generale și specifice;
- evidențierea conținutului și a metodologiei specifice.

2.1. EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

Educația intelectuală vizează, în esența sa, activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane "prin știință pentru știință". În această accepție, educația intelectuală poate fi înțeleasă ca "educație științifică", angajată, mai ales, dar nu exclusiv, la nivelul procesului de învățământ, cadrul principal de realizare a obiectivelor sale generale și specifice.

Educația intelectuală avansează astfel premisele pedagogice, informative și formative necesare pentru realizarea calitativă a tuturor dimensiunilor educației (vezi Șafran, Oisie, 1982, pag.86-93; Stanciu, Ion, Gh., 1988, pag.282-304; Nicola, Ioan, 1994, pag.119-140 etc.).

2.1.1. Definirea educației intelectuale, la nivelul unui concept pedagogic fundamental, concentrează simultan scopul principal activat - "adaptarea personalității la realitatea obiectivă" prin acumularea de cunoștințe științifice "nu prin juxtapunere" ci prin integrare intra, inter și transdisciplinară - și mijloacele graduale posibile și necesare la nivel didactic și extradidactic, la nivel general, particular și individual (vezi Hubert, René, 1965, pag.340-376).

Educația intelectuală marchează activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane raționale, adaptabilă la realitatea obiectivă prin dobândirea și valorificarea pedagogică a informațiilor și a capacităților științifice adecvate fiecărei etape de evoluție psihologică și socială continuă (școlară, profesională, general-umană etc.).

Rolul determinant al educației intelectuale în raport cu toate dimensiunile educației reflectă specificul ființei umane de "trestie gânditoare" (Blaise Pascal). Forța sa pedagogică nu depinde doar de "informația logică" acumulată de la nivelul diferitelor științe studiate în mediul școlar și extrașcolar. Ea depinde, în primul rând, de "formarea logică", proiectată și realizată prin capacitățile intelectuale dobândite (spirit de observație; memorie logică; gândire convergentă și divergentă; imaginație creatoare; inteligență generală, verbală, aplicativă; creativitate inventivă, inovatoare, emergentă) cu valoare strategică în evoluția permanentă a personalității umane.

2.1.2. Principiile educației intelectuale vizează evidențierea unor aspecte esențiale care normează valoric activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane "prin știință și pentru știință". În această direcție sunt relevante următoarele trei principii ale educației intelectuale:

A) Principiul unității și diversității educației intelectuale evidențiază raportul pedagogic existent între baza comună a activității de formare-dezvoltare a personalității umane și baza specifică a acesteia.

Baza comună a activității de formare-dezvoltare intelectuală a personalității include acele aptitudini și atitudini intelectuale generale, tipice tuturor oamenilor, care asigură realizarea și adaptarea rațională ("prin știință și pentru știință") a acestora la realitatea obiectivă.

Baza specifică a activității de formare-dezvoltare intelectuală a personalității include acele "inegalități aptitudinale" și atitudinale care asigură fiecărui om "șansa de a primi ceva care îi conferă sentimentul loialității față de realitate, față de alții, față de sine" (vezi Hubert, René, 1965, pag.375,376).

B) Principiul ponderii formative a educației intelectuale: în raport cu toate celelalte dimensiuni ale educației evidențiază raportul pedagogic existent între capacitățile intelectuale dobândite de personalitatea umană, la diferite niveluri

de evoluție psihologică și socială (școlară, profesională etc.) și efectele înregistrate de aceasta în plan moral, tehnologic, estetic și fizic.

Principiul evocat subliniază faptul că "sănătatea fizică" sau "echilibrul moral-afectiv" al personalității umane, dar și spiritul său aplicativ sau receptivitatea estetică dovedită față de natură, artă sau societate, "sunt fondate pe cunoștințe intelectuale sigure", stabile din punct de vedere epistemologic, care generează astfel aptitudini și atitudini cu sferă de cuprindere pedagogică maximă (morală-tehnologică-estetică-fizică), flexibile și durabile prin capacitatea lor de adaptare continuă, pe tot parcursul vieții (vezi Kneller, George, F., 1974, pag.40).

C) Principiul corelației dintre conținutul cultural al educației intelectuale și necesitățile formative ale fiecărei vârste psihologice și sociale (școlare, profesionale etc.) este evident la nivelul "procesului de adaptare evolutivă a omului" (Hubert, René, 1965, pag.375).

Acest proces, angajat pedagogic în cadrul activității de formare-dezvoltare rațională a omului, "prin știință și pentru știință" trebuie proiectat și realizat în grade corespunzătoare fiecărui ciclu al vieții (copilăria, tinerețea, maturitatea, bătrânețea). Conținutul cultural, general și specific, ales vizează efectele formative maxime, necesare în plan intelectual - reflectate însă și în plan moral, tehnologic, estetic, fizic. Iar "nivelul culturii propus ca obiectiv al fiecărei etape trebuie să corespundă el însuși, cât mai exact posibil, intereselor și necesităților psihosociale ale fiecărei vârste" (Hubert, René, 1965, pag.376).

2.1.3. Obiectivele educației intelectuale pot fi prezentate în cadrul unui model pedagogic centrat pe continuitatea general-particular, exprimată la nivel informativ-formativ

I) Obiective generale ale educației intelectuale:

A) Obiective informative

B) Obiective formative.

II) Obiective specifice ale educației intelectuale:

A) Obiective informative

B) Obiective formative.

I) Obiectivele generale ale educației intelectuale:

A) Obiective informative, care proiectează pedagogic acțiuni educaționale cu scop prioritar de informare intelectuală generală:

a) asimilarea cunoștințelor științifice fundamentale: trunchiul de bază al culturii generale, existent la nivelul fiecărei științe, respectiv al fiecărei discipline de învățământ;

- b) dobândirea deprinderilor și a strategiilor intelectuale fundamentale, bazate pe: tipuri de raționamente deductive-analogice; tipuri de organizare a gândirii convergente-divergente; tipuri de instrumente ale gândirii euristice-algoritmice;
- c) cultivarea atitudinilor intelectuale superioare care oferă căi de cunoaștere eficiente, respectiv modalități adecvate de perfecționare a cunoștințelor, deprinderilor și strategiilor intelectuale dobândite;
- d) integrarea cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor și atitudinilor intelectuale dobândite într-o concepție științifică generală, deschisă (auto)perfecționării activității umane.

B) Obiective formative, care proiectează pedagogic acțiuni educaționale cu scop prioritar de formare intelectuală generală:

- a) dezvoltarea capacităților intelectuale cu valoare de aplicabilitate pedagogică și socială ridicată: competență de cunoaștere, competență de comunicare, competență de creație;
- b) dezvoltarea capacităților cognitive de maximă eficiență pedagogică și socială: aptitudini cognitive generale și specifice; atitudini cognitive cu o largă susținere afectivă, motivațională, caracterială;
- c) dezvoltarea capacităților creative în sens integrativ:
 - epistemic (intra, inter, trans - disciplinaritate);
 - etic (deschiderea cunoștințelor spre lume, în condiții de schimbare socială rapidă).

II) Obiectivele specifice ale educației intelectuale, operabile mai ales la nivelul procesului de învățământ:

A) Obiective informative, care proiectează pedagogic acțiuni educaționale cu scopuri prioritar informative:

- a) dobândirea deprinderilor și strategiilor intelectuale specifice unor domenii de cunoaștere științifică/discipline de învățământ și unor etape de evoluție a personalității:
 - instrumentale (scris, lectură, calcul, studiu independent, stocare-procesare calculator...);
 - operaționale (documentare, observație, experimentare, exprimare...);
 - creative (perfecționare, cercetare ...);
- b) stăpânirea cunoștințelor fundamentale, de cultură generală, valabile la nivelul fiecărui domeniu/disciplină de învățământ, deschise spre cultura de profil și cultura de specialitate și spre toate formele de (auto)instruire permanentă;
- c) cultivarea atitudinilor cognitive superioare, legate de:
 - aplicarea socială a cunoștințelor-deprinderilor-strategiilor-atitudinilor intelectuale;

- integrarea cunoștințelor-deprinderilor-strategiilor-atitudinilor intelectuale în structuri cognitive superioare (intra, inter, trans - disciplinare).

B) Obiective formative, care proiectează pedagogic acțiuni educaționale cu scopuri prioritar formative:

a) dezvoltarea capacităților cognitive:

- spirit de observație

- gândire operațională (analiză-sinteză; generalizare-abstractizare; comparație, concretizate logic în sisteme de noțiuni-judecăți-raționamente; principii, modele, paradigme etc.);

- memorie (memorare-păstrare-actualizare) logică - rapidă;

- imaginație reproductivă - creatoare;

- inteligență generală, verbală; aplicată în diferite domenii de cunoaștere științifică/discipline de învățământ;

b) dezvoltarea resurselor afectiv-motivaționale ale învățării- interese cognitive, interiorizate valoric;- sentimente superioare, stabilizate valoric;

c) dezvoltarea creativității prin:

- orientarea valorică a activității spre "nou" (creativitatea ca trăsătură general-umană);

- stimularea activității în direcția "aparitiei noului" (creativitatea ca proces);

- validarea noului pe criterii relevante social (creativitatea ca produs).

2.1.4. Conținutul și metodologia educației intelectuale reflectă dimensiunea generală și specifică a obiectivelor asumate, care pot fi operaționalizate în funcție de condițiile concrete ale fiecărui domeniu al cunoașterii științifice/discipline de învățământ și ale fiecărei etape de vârstă psihologică și socială (școlară, profesională etc.).

Conținutul educației intelectuale urmărește formarea și dezvoltarea personalității, "atât cât circumstanțele îi permit", prin resurse adecvate de raționalizare, socializare, umanizare. Aceste resurse devin scopuri unitare la nivelul procesului de învățământ centrat, în mod gradat, în funcție de structura gândirii, pe:

- o educație intelectuală concretă (în învățământul general);

- o educație intelectuală abstractă (în învățământul secundar superior);

- o educație intelectuală spiritualizată (în învățământul superior).

Valorificarea vârstelor psihologice și a ciclurilor vieții (copilărie, adolescență, tinerețe, maturitate, bătrânețe) asigură continuitatea educației postșcolare, deschisă (auto)perfecționării intelectuale permanente.

Metodologia educației intelectuale respectă particularitățile fiecărei vârste psihologice și sociale (școlară, profesională etc.). Toate "ciclurile vieții" solicită însă "metode pedagogice", prezentate de specialiști ca "metode ale culturii

intelectuale" care asigură adaptarea interesului cognitiv la un obiect real, reflectat prin diferite sisteme și circuite valorice (vezi Hubert, René, 1965, pag.493-539).

Metodele educației intelectuale, angajate în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane "prin știință și pentru știință" sunt superioare atât "metodelor didactice" - "limitate la ele însele" - cât și "metodele intuitive", limitate la raționamente inductive care întrețin "o pasivitate încă mai mare decât a metodelor didactice". Prin aceasta metodele intelectuale sunt în esența lor metode active.

Ca "strategii ale culturii intelectuale" metodele și procedeele educației intelectuale formează nu numai "achiziții de cunoștințe", ci, în primul rând, "obișnuințe ale gândirii sănătoase", exprimate ca atitudini superioare care dezvoltă efectiv "dorința de a ști întotdeauna mai mult și mai bine" (vezi Hubert, René, pag.515).

2.2. EDUCAȚIA MORALĂ

Educația morală reprezintă dimensiunea internă a activității de formare-dezvoltare a personalității care vizează "ceea ce este mai profund și mai accentuat subiectiv în ființa umană" (Hubert, René, 1965, pag.401).

În această accepție, educația morală este interpretată în mod excesiv ca dimensiune specializată în proiectarea și realizarea obiectivelor pedagogice formative, în opoziție cu educația intelectuală, orientată doar spre obiectivele informative. Această viziune explică și o altă tendință extremă care evidențiază faptul că "educația morală nu este în fond nimic altceva decât educația însăși" (Reboul, Olivier, 1976, pag.108). Ambele tendințe deși unilateralizează fenomenul, prin restrângere sau, dimpotrivă, prin extrapolare, subliniază, în fond, importanța acordată educației morale, contribuția substanțială a acesteia în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane.

2.2.1. Definirea educației morale presupune explicarea și înțelegerea conceptului de morală, dintr-o perspectivă filosofică și psihosocială.

Din perspectiva filosofiei contemporane, "morală se prezintă în mod special ca o teorie a relațiilor cu celălalt și cu sine", respectiv ca o teorie a raporturilor de comunicare cu lumea și cu propria persoană (*Dictionnaire de la philosophie*, 1995, pag.177).

Din perspectiva psihologiei sociale, morală reprezintă o formă a conștiinței sociale care reflectă existența socială. Morală, conștiința morală, reflectă existența socială la nivel ideologic și psihosocial, respectiv la nivel teoretic

(conceptual) și practic (acțional, comportamental) - vezi Golu, Pantelimon, 1974, pag. 21-23).

În perspectivă pedagogică, educația morală vizează formarea-dezvoltarea conștiinței morale, a profilului moral al personalității umane, proiectat și realizat la nivel teoretic și la nivel practic.

Formarea profilului moral la nivel teoretic, "ideologic", angajează sensul filosofic al moralei, de "teorie" care generalizează acumulări longitudinale și transversale proiectate și realizate în toate ciclurile vieții, în mod special în plan cognitiv dar și în plan afectiv și volitiv.

Formarea profilului moral la nivel practic, angajează sensul psihosocial al moralei, în calitatea acesteia de activitate concretă care traduce "teoria", "ideologia", în planul comportamentului uman.

2.2.2. Principiile educației morale au valoarea unor "axiome" plasate în câmp pedagogic deschis. Prin aceasta ele încetează să fie "imperative rigide" și negative, avansând criterii orientative și afirmative prin prisma capacității lor de demonstrație, de argumentație în situații educaționale concrete (vezi Bréhier, Emil, 1993, pag. 82-90; 101-109).

A) Principiul corespondenței pedagogice dintre "teoria" morală și "practica morală";

B) Principiul valorificării resurselor și a disponibilităților pozitive ale personalității umane în vederea eliminării celor negative;

C) Principiul unității și al continuității axiologice între toate formele de proiectare și de realizare a educației morale;

D) Principiul diferențierii educației morale în funcție de determinările sale particulare (vârstă, domeniul socio-profesional, context educațional) și individuale (structura fiecărei personalități);

E) Principiul corelării funcționale între "cerințele" morale și "stimulențele" morale.

2.2.3. Obiectivele educației morale pot fi prezentate în cadrul unui model funcțional centrat pe continuitatea general-particular, exprimată la nivel teoretic și practic, în plan informativ-formativ.

A) Obiective generale ale educației morale:

a) la nivelul "teoriei" morale:

- formarea percepțiilor, reprezentărilor, noțiunilor, judecăților, raționamentelor morale;

- formarea sentimentelor morale și a trăsurilor volitive morale;

- stăpânirea normelor morale (bine, cinstit etc.) la nivel teoretic superior;

- integrarea normelor morale, a noțiunilor morale-sentimentelor morale-trăsăturilor volitive morale la nivelul *convingerilor morale* (care reprezintă sinteza calitativă a dimensiunii cognitive-afective-volitive a "teoriei" morale);

b) la nivelul "*practicii*" morale:

- formarea deprinderilor morale - componente automatizate ca răspuns la "cerințe care se repetă în condiții relativ identice" (vezi Nicola, Ioan, 1992, pag.111-114);
- formarea obișnuințelor morale - componente automatizate perfecționate prin intensificarea motivului intern al acțiunii, cu efecte stabilizatoare în timp;
- formarea atitudinilor morale, afective și motivaționale, care susțin energizarea acțiunii morale;
- formarea atitudinilor morale caracteriale care asigură integrarea "obișnuințelor morale" în structura personalității, ceea ce determină consecvența și coerența acțiunii și a conduitei morale.

B) *Obiectivele specifice ale educației morale* pot fi sesizate, mai ales, la nivelul procesului de învățământ, care propune coordonate relativ constante, dependente de condițiile de vârstă și de mediu pedagogic și social:

- educația patriotică
- educația prin și pentru colectiv
- educația prin și pentru activitate (de învățare, de muncă, de creație);
- educația umanistă
- educația civică
- educația juridică
- educația politică
- educația economică
- (...) - vezi Țîrcovnicu, Victor, 1975, Străchinaru, Ion, 1983, Nicola, Ioan, 1992, 1994; Bontaș, Ioan, 1995, Cucoș, Constantin, 1996 etc.

2.2.4. *Conținutul și metodologia educației morale* reflectă dimensiunea generală și specifică a obiectivelor pedagogice, exprimate în plan teoretic și practic, informativ și formativ.

Conținutul educației morale reflectă două coordonate definitorii care vizează raportarea omului la societate (*educația moral-civică*) și la sine (*educația moral-individuală*).

Educația moral-civică are un conținut preponderent social (vezi Almond, Gabriel, A., Verba, Sindey, 1996), exprimându-se la nivel de:

- educație politică (educația patriotică, educația democratică, educația umanistă etc.);
- educația economică (educația prin și pentru muncă);

- educația juridică (educația prin și pentru colectivitate).

Educația moral-individuală are un conținut determinat, în mod preponderent, prin raportarea omului la sine, exprimându-se la nivel de:

- educație filosofică

- educație religioasă.

Evoluția acestor conținuturi, "în grade ale educației morale", asigură un ansamblu de achiziții obiectivate sub forma unor "virtuți personale" (sinceritate, punctualitate, curaj, onestitate etc.) și sociale (atitudini civice: politice, naționale, umaniste, juridice etc.) - vezi Hubert, René, 1965, pag.417-429.

Metodologia educației morale include un ansamblu de metode și procedee care pot fi grupate la nivelul a două modele orientative: un model strategic și un model instrumental.

A) Modelul strategic propune integrarea metodelor morale pe două coordonate fundamentale: coordonata instruirii morale ("teoriei" morale); coordonata conduitei morale ("practicii" morale).

a) coordonata instruirii morale implică:

- metode verbale: expunerea morală (povestirea - explicația - prelegerea morală); conversația morală (dialogul moral, dezbateră etică); studiul de caz;

- metode intuitiv-active: exercițiul moral, exemplul moral;

b) coordonata conduitei morale care angajează două categorii de metode: centrate pe evaluarea acțiunii morale: aprobarea - dezaprobarea.

B) Modelul instrumental propune un număr apreciabil de metode morale raportate la obiective globale (de instruire morală - de acțiune morală):

- explicația morală, bazată pe "procedee" de stimulare și informare morală care pot fi preluate de la alte metode;

- prelegerea morală, bazată pe un volum de informare asigurat prin procedee expozitiv-verbale de tip demonstrație-pledoarie, conferințe, referate tematice;

- convorbirea morală, bazată pe procedee de dialog moral, dezbateră morală, povestire morală, comentariu moral;

- exemplul moral, cu procedee bazate pe exemple directe-indirecte, reale-imaginare;

- analiza de caz, bazată pe procedee de decizie, prezentare, analiză, dezbateră, recomandare morală;

- exercițiul moral, bazat pe două tipuri de procedee: procedee externe (ordine, dispoziție, îndemn, avertisment, apel, sugestie, lămurire, încurajare, stimulare prin recompense); procedee interne (exersarea propriu-zisă prin procedee de autoevaluare morală);

- aprobarea morală bazată pe procedee și tehnici de laudă, recunoștință, recompensă;

- dezaprobarea morală, bazată pe procedee și tehnici de observație, avertisment, ironie, reproș, sancțiune etc. (vezi Străchinaru, Ion, 1983, pag. 89-91; Nicola, Ioan, 1992, pag.118-134).

2.3. EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ

Educația tehnologică reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin aplicarea cunoștințelor științifice din diferite domenii, dobândite la diferite niveluri, în viața socială, în general, în cea economică, în mod special.

Termenul de tehnologie acoperă această realitate pedagogică în condițiile tranziției de la cultura "societății industrializate" la cultura "societății postindustriale", de tip informatizat.

2.3.1. Definirea educației tehnologice presupune explicarea conceptului sociologic de tehnologie și interpretarea sa în sens specific pedagogic.

La nivel general, tehnologia vizează procesul de aplicare a cunoștințelor prin intermediul unor tehnici (instrumente, metode, mijloace, norme etc.) utilizate, mai ales, dar nu exclusiv, în domeniul producției. Structura sa acoperă trei dimensiuni funcționale:

- o dimensiune materială, tehnică, reprezentată prin mașini, unelte, instrumente, instalații etc.;
- o dimensiune normativă, reprezentată prin norme și strategii de organizare și de valorificare a tehnicilor;
- o dimensiune socială, reprezentată prin abilități, capacități, comportamente individuale și sociale, generate de folosirea tehnicilor promovate la nivel material și normativ (vezi Zamfir, Cătălin; Vlăsceanu, Lazăr, 1993, pag.637).

În limitele culturii societății industrializate, tehnologia nu se bazează întotdeauna pe aplicarea cunoașterii științifice. De asemenea, ea întreține anumite "șocuri" datorate distanței existente sau persistente - din punct de vedere temporal și psihologic - între dimensiunea materială și dimensiunea socială.

Cultura societății postindustriale impune tehnologiei o calitate definitorie fundamentală: calitatea de **știință aplicată**. Această situație are două consecințe determinante și în planul efectelor pedagogice directe și indirecte:

- reducerea decalajului dintre dimensiunea materială a tehnologiei (calitatea tehnicilor folosite) și dimensiunea socială a tehnologiei (calitatea consecințelor psihologice și culturale evidente la nivelul personalității și la nivelul colectivităților umane);

- reducerea ponderii dimensiunii normative a tehnologiei care determină reducerea apreciazabilă a distanței dintre desoperirea științifică și aplicația sa socială - devenită în anii 1980 de ordinul lunilor și chiar al săptămânilor (vezi Fukuyama, Francis, 1994, pag. 87).

Cele două fenomene generează mutații esențiale în plan pedagogic, în explicarea și în înțelegerea educației tehnologice, dimensiune fundamentală pentru formarea-dezvoltarea permanentă a omului modern integrabil în societatea postindustrială de tip informațional.

Educația tehnologică trebuie definită în raport cu un anumit domeniu al activității de formare-dezvoltare a personalității umane: domeniul aplicării cunoașterii științifice la acțiune. Resursele sale formative maxime depind nu de aplicarea cunoștințelor într-un domeniu particular de acțiune ci de capacitatea generală de aplicare a cunoașterii științifice în diferite contexte sociale, de natură economică, politică sau culturală (vezi Vlădulescu, Lucia, 1996, pag. 46, 47).

Educația tehnologică poate fi definită astfel ca dimensiune generală a activității de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin aplicarea rațională a cunoștințelor științifice în diferite domenii ale acțiunii sociale, de natură economică, politică sau culturală.

În această perspectivă, educația tehnologică devine o disciplină școlară de cultură generală, care contribuie decisiv la formarea-dezvoltarea structurilor atitudinale și atitudinale ale personalității umane.

Educația tehnologică asigură premisa formării profesionale dar și baza metodologică a acesteia, posibilă și necesară în condiții de schimbare rapidă a "structurilor ocupaționale", fenomen valabil astăzi chiar la nivelul unor domenii sau specializări de vârf.

Educația tehnologică subordonează astfel, din punct de vedere funcțional, educația profesională care este centrată doar pe dobândirea unor tehnici specifice anumitor domenii de specializare, propuse instituțional, în sistemele moderne de învățământ, după vârsta de 16 ani, respectiv după parcurgerea "trunchiului comun" în școala obligatorie, de cultură generală.

2.3.2. Principiile educației tehnologice pot fi dezvoltate prin raportare la teza, adoptată deja, la sfârșitul deceniului 1970, la nivel de UNESCO: "reconcilierea cunoașterii cu știința de acțiune" (vezi UNESCO, 1983, pag. 13-29).

În această perspectivă, educația tehnologică devine "un concept-cheie" care reflectă o realitate pedagogică (auto)reglabilă, după părerea noastră, pe baza respectării următoarelor principii:

a) *principiul complementarității, prin "alternanță și continuitate", între formarea intelectuală și formarea practică a personalității umane;*

b) principiul integrării personalității umane în mediul social (economic, politic, cultural) prin acțiune;

c) principiul echilibrului între acumularea cunoașterii teoretice și dezvoltarea experienței practice;

d) principiul proiectării resurselor aplicative ale cunoașterii științifice la toate vârstele, nivelurile și formele de educație.

2.3.3. Obiectivele educației tehnologice pot fi prezentate în cadrul unui model funcțional dezvoltat în jurul a două coordonate principale:

A) *Formarea deprinderilor, strategiilor și a capacităților de aplicare a cunoștințelor științifice în activitatea socială, inclusiv la nivelul pregătirii de specialitate profesională;*

B) *Orientarea socială - școlară și profesională.*

Obiectivele specifice ale educației tehnologice dezvoltă, în plan pedagogic, cele două obiective generale, în funcție de condițiile particulare ale activității de formare-dezvoltare a personalității umane, concretizate mai ales la nivelul procesului de învățământ.

A) Pentru formarea deprinderilor, strategiilor și a capacităților de aplicare a cunoștințelor științifice în activitatea socială trebuie proiectate și realizate următoarele obiective specifice:

a) asigurarea fundamentelor științifice ale activității practice în condițiile saltului de la modelul cultural al societății industrializate spre modelul cultural al societății informatizate (vezi King, Alexander; Schneider, Bertrand, 1993, pag.49-56);

b) susținerea unității epistemice dintre "cunoaștere" (cultura teoretică) și "aplicație" (cultura practică) și a semnificațiilor sale etice;

c) formarea atitudinii superioare față de activitățile umane fundamentale - învățarea, munca și creația - concepute în interdependența funcțiilor lor sociale: didactică, productivă, inovatoare;

d) stimularea creativității tehnice, care concentrează elementele productive cele mai avansate (automatizare, cibernetizare, informatizare) și eficiente social (grad de aplicabilitate și de adaptabilitate în situații complexe, în condiții de schimbare rapidă, continuă).

B) Pentru orientarea socială - școlară și profesională trebuie proiectate și realizate următoarele obiective specifice educației tehnologice:

a) cunoașterea psihopedagogică a celor care constituie "obiectul educației";

b) informarea socială - școlară și profesională a celor care constituie "obiectul educației" în vederea (re)integrării lor optime în toate etapele educației ("ciclurile vieții");

c) stimularea procesului de adaptare socială *continuă* a "obiectului educației" prin valorificarea deplină a trăsăturilor pozitive ale personalității umane.

2.3.4. Conținutul și metodologia educației tehnologice reflectă obiectivele generale și specifice asumate la nivel funcțional și structural în toate etapele educației ("ciclurile vieții": copilărie, adolescență, tinerețe, maturitate, bătrânețe).

Conținutul educației tehnologice are simultan un *sens cognitiv* (cunoașterea bazei științifice a producției sociale moderne; formarea-dezvoltarea gândirii tehnologice), *afectiv* (formarea atitudinii superioare față de activitățile practice) și *psihomotoriu* (formarea-dezvoltarea abilităților de acțiune practică).

Conținutul educației tehnologice, proiectat și realizat din *perspectiva orientării sociale - școlare și profesionale* - a celor care constituie "obiectul educației", implică adoptarea unui *model conceptual formativ*, care pune accent pe "necesitatea educării permanente a personalității" în ansamblul său în vederea alegerii și a perfecționării sale profesionale.

Acest model conceptual este superior altor modele exersate în practica pedagogică: *modelul psiho-fiziologic*, care pune accent doar pe depistarea anumitor însușiri individuale; *modelul motivațional*, care pune accent doar pe depistarea "intereselor"; *modelul clinic*, care pune accent doar pe "dezvăluirea "încălnațiilor", în termeni de "psihodiagnoză", realizabilă prin "teste proiective" (vezi Ghivirigă, Mihai, 1976, pag. 13-15).

Metodologia educației tehnologice orientează valoric raporturile pedagogice existente între cultura generală - cultura de profil - cultura de specialitate/profesională.

Cultura generală asigură dezvoltarea normală a personalității umane în cadrul învățământului general, obligatoriu, prelungit în sistemele moderne de învățământ până la vârsta de 16 ani. Această bază de cultură generală susține o anumită stabilitate a structurii aptitudinal-atitudinale care promovează, din interior, o linie ascendentă de orientare socială - școlară și profesională a personalității umane.

Cultura de profil prelungeste cultura generală pe domenii de studii/cunoaștere, determinate de evoluția structurală a personalității umane care poate fi orientată aptitudinal și atitudinal spre "știință" ("real") - "uman" - "tehnologie" - "economie" (...).

Lărgirea și aprofundarea culturii fiecărui profil permite "specializarea" sau chiar calificarea profesională în învățământul secundar superior liceal (clase speciale de matematică-fizică, limbi străine, pedagogie-psihologie, tehnologie electronică, informatică etc.). "Specializarea" și "profesionalizarea", deschise educației permanente, răspund astfel la reacțiile comunității locale, dependente

de resursele existente și de opțiunile "celor educați" fără a sacrifica "trunchiul comun" de pregătire generală și de profil.

Educația tehnologică, în interacțiune cu toate celelalte dimensiuni ale educației, pregătește procesul de integrare psihosocială a personalității umane, care include următoarele trepte metodologice:

- orientarea cunoștințelor spre activități practice;
- orientarea socială, proiectată în planul informării și al îndrumării școlare și profesionale;
- orientarea socială, realizată în planul opțiunilor școlare și profesionale;
- pregătirea și calificarea socio-profesională
- integrarea socio-profesională
- perfecționarea și autoperfecționarea profesională;
- integrarea socio-profesională deplină: adaptare-angajare socio-profesională deplină (randament optim, măiestrie și stabilitate socio-profesională) - vezi Salade, Dumitru, 1995, pag. 182-186.

Metodologia educației tehnologice valorifică resursele integrării sociale ale personalității umane prin perfecționarea continuă a orientării școlare și profesionale la nivel de politică a educației (vezi Thomas, Jean, 1977, pag. 40-43):

- a) prelungirea momentului orientării după 16-18 ani;
- b) integrarea orientării în acțiunea de asistență psihopedagogică;
- c) întărirea pozitivă a motivației orientării;
- d) susținerea resurselor psihologice ale autoorientării;
- e) asumarea resurselor sociale ale (re)orientării.

Criteriile metodologice ale educației tehnologice, afirmate la nivel de politică a educației, stimulează reformarea învățământului profesional. Calitatea pedagogică și psihosocială a învățământului profesional este dependentă de:

- integrarea educației tehnologice în "trunchiul comun de cultură generală" (în învățământul primar și în învățământul secundar inferior);
- prelungirea educației tehnologice generale în educația tehnologică de profil și de specialitate (în învățământul secundar superior-liceal și profesional);
- asigurarea legăturilor funcționale dintre formarea profesională inițială și perfecționarea profesională (în învățământul superior, învățământul postuniversitar, la nivel de instruire permanentă, instruire recurentă etc.).

Perspectiva secolului XXI, dominată de tendința generalizării modelului informațional, impune următoarele linii de acțiune politică validate la nivelul educației profesionale (vezi *Revista de pedagogie. Învățământul profesional*, nr. 11-12/1994, pag. 68; 80):

- asigurarea continuității între educația tehnologică generală și educația tehnologică de profil și de specialitate;

- proiectarea corespondențelor între perfecționarea aptitudinilor tehnologice și programele de profesionalizare cerute de piața muncii;

- (re)distribuirea rolurilor și responsabilităților care revin statului, partenerilor sociali, comunităților locale, în proiectarea și realizarea învățământului profesional;

- implicarea activității de cercetare, organizată la nivelul sistemului educațional și a sistemului economic, în perfecționarea învățământului profesional.

Metodele și procedeele educației tehnologice, comparabile, în principiu, cu metodele și procedeele activate de celelalte dimensiuni ale educației valorifică în cadrul modelului cultural al societății postindustriale mijloacele și formele lansate deja la nivelul unor obiective "politehnice" sau "profesionale", care angajează școala dar și familia și comunitatea locală sau teritorială:

- lecția de instruire tehnică; activitatea în atelier sau pe lotul școlar; vizitele și practica în unități de producție; cercurile tehnice, expozițiile, concursurile, simpozioanele pe teme tehnologice; întâlnirile și dezbaterile cu personalități din domeniul vieții sociale (economice, politice, culturale etc.); strategiile de organizare ergonomică a locului de muncă și a relațiilor cu mediul etc. (vezi Străchinaru, Ion, 1983, pag.80-81);

- dezbaterile etice; chestionarele, observația sistematică pentru cunoașterea elevului, convorbirea individuală, analiza rezultatelor în activitate, în mod special a rezultatelor obținute la lucrările practice, analiza informațiilor furnizate la nivelul mass.media; tehnicile de orientare și de autoorientare socială - școlară și profesională etc.

Aceste metode și procedee au o arie de aplicabilitate mai largă, determinată de mutațiile înregistrate la nivelul conținutului educației tehnologice, a acțiunilor și a efectelor declanșate de aceasta în mediul școlar și extrașcolar. Ele pot fi simultan sau succesiv:

- metode și procedee specifice educației tehnologice, disciplină de învățământ care face parte din trunchiul comun de cultură generală;

- metode și procedee specifice unor profiluri de studiu/cunoaștere în învățământul secundar liceal;

- metode și procedee specifice unor specializări sau calificări profesionale, de nivel mediu realizate în învățământul secundar profesional;

- metode și procedee specifice procesului de specializare la nivel de vârf, în învățământul superior;

- metode și procedee specifice instruirii permanente cu scop de perfecționare, reciclare, recalificare profesională etc.

- metode și procedee specifice de orientare socială, școlară și profesională realizabile în funcție de fiecare vârstă psihologică și ciclul de evoluție al personalității umane.

2.4. EDUCAȚIA ESTETICĂ

Educația estetică reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin studierea, aplicarea și crearea unor valori raportabile la categoria de frumos (vezi Kneller, George, F., 1974, pag.66-79).

2.4.1. Definirea educației estetice ridică două dificultăți majore, de ordin metodologic și de ordin practic.

Prima dificultate provine din actul determinării valorilor estetice. Acest act este influențat de subiectivitatea "receptorilor" dar și a "creatorilor" de frumos.

O asemenea dificultate poate fi depășită prin evidențierea clară a "categoriilor estetice" stabilizate la nivelul "teoriei generale a frumosului", respectiv la nivelul esteticii. Aceste "categorii" intervin dincolo de sfera "intuiției oarbe", căreia "intelectul îi împrumută ochii", respectiv "criteriile obiective" confirmate în timp (vezi Croce, Benedetto, 1970, pag.75,76; Hegel, G.W.F., 1966, pag.97-304).

A doua dificultate provine din concepția clasică, tradiționalistă, despre educația estetică, înțeleasă doar ca "educație pentru artă" sau ca "educație prin artă". Această interpretare reduce conținutul educației estetice la nivelul și la resursele educației artistice.

Educația artistică reprezintă, într-adevăr, o latură esențială a educației estetice datorită capacității sale exemplare de modelare a sensibilității, a raționalității și a creativității umane. *Educația estetică* are însă o sferă mai largă de referință. Ca dimensiune generală a educației, ea vizează formarea-dezvoltarea personalității umane prin cultivarea frumosului existent la nivelul artei (autenticitate absolută), dar și la nivelul societății (organizare socială, relații interumane, comportament uman, "design industrial", "design al tehnologiei informatizate) și al naturii (armonie, echilibru, calm, seninătate, justiție, proporționalitate, "totalitate") - vezi Ralea, Mihail, 1972, pag.238.

Educația estetică urmărește proiectarea și realizarea activității de formare-dezvoltare a personalității umane prin promovarea frumosului artistic, social și natural în funcție de următoarele categorii valorice specifice:

- ideal estetic: exprimă modelul de "frumos" spre care tinde, în general, comunitatea umană;

- simțul estetic: exprimă capacitatea omului de a percepe, de a reprezenta și de a trăi frumosul;

- gustul estetic: exprimă capacitatea omului de a explica, a înțelege și de a iubi frumosul;

- spiritul de creație estetică: exprimă capacitatea omului de a crea frumosul, la nivelul artei, societății, naturii.

Procesarea pedagogică a acestor categorii permite delimitarea funcțiilor și structurilor care determină obiectivele generale și specifice și structurile de organizare ale acesteia:

- *receptarea frumosului* din artă, societate, natură, prin mijloace senzoriale (percepția estetică), raționale (cunoașterea estetică), afective (sentimentele estetice), motivaționale (interesele estetice), integrate la nivelul *gustului estetic*;

- *evaluarea frumosului* din artă, societate, natură, prin formarea atitudinilor estetice și a capacității de decizie estetică ("discernământ estetic"), rezultat al integrării gustului estetic la nivelul structurii aptitudinale și caracteriale a personalității umane;

- *crearea frumosului* în artă, societate, natură, la nivel de proces-produs-trăsură generală a personalității umane, cu semnificație individuală, particulară, socială.

Educația estetică reprezintă, deci, activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane prin intermediul valorilor frumosului din artă, societate, natură, receptat, evaluat și cultivat la nivelul sensibilității, al raționalității și al creativității umane.

2.4.2. Principiile educației estetice indică regularitatea normativă a acțiunii de receptare, evaluare și creare a frumosului artistic, social, natural.

Principiile educației estetice orientează circuitele reușitei formative, sugerând chiar strategiile normative care concentrează experiența pozitivă acumulată în domeniu și acumulările prelucrate în timp, reflectate la nivelul unor teze generale cu valoare teoretică și practică.

A) Principiul deschiderii educației estetice spre toate sursele și resursele de frumos existente în artă, societate, natură vizează perfecționarea continuă a activității de formare-dezvoltare a personalității umane în termeni de produs estetic.

B) Principiul interdependenței dintre receptarea estetică, evaluarea estetică și creația estetică, realizabilă la nivelul artei, societății și al naturii vizează perfecționarea continuă a activității de formare-dezvoltare a personalității umane în termeni de proces estetic.

C) Principiul înțelegerii unitare și contextuale a raporturilor existente între conținutul și forma "obiectelor" estetice din artă, societate, natură vizează formarea-dezvoltarea personalității umane în termenii raportării permanente a educației estetice la toate celelalte dimensiuni ale educației.

D). *Principiul modelării estetice a personalității umane* vizează perfecționarea activității de formare-dezvoltare în sensul valorilor superioare ale creației inovatoare și emergente.

2.4.3. Obiectivele educației estetice pot fi prezentate în cadrul unui model pedagogic centrat pe continuitatea general-particular, exprimată la nivel informativ-formativ:

A) Obiectivele generale ale educației estetice:

- a) formarea atitudinii estetice prin "receptarea", "evaluarea" și "practicarea" valorilor estetice;
- b) dezvoltarea aptitudinii estetice, creatoare și integrarea ei în toate tipurile de activități umane (artă, știință, tehnologie, pedagogie etc.).

B) Obiectivele specifice ale educației estetice particularizează, în special la nivelul procesului de învățământ, elementele structurale ale atitudinii și ale aptitudinii creatoare:

- a) cultivarea gustului estetic, bazat pe integrarea percepției estetice, gândirii estetice, sensibilității estetice, motivației estetice;
- b) cultivarea capacității de (auto)evaluare estetică, bazată pe integrarea convingerilor estetice la nivelul atitudinilor estetice;
- c) cultivarea capacității de integrare a atitudinii estetice la nivelul structurii caracteriale a personalității, premisă a deciziei estetice ("discernământ estetic");
- d) cultivarea aptitudinii estetice, creatoare la nivel de:
 - aptitudine creatoare generală realizată în activitatea de învățare, în plan științific și tehnologic;
 - aptitudinea creatoare artistică, realizată în domenii specifice (aptitudine literară, aptitudine muzicală, aptitudine plastică etc.);
 - aptitudine creativă sportivă, realizată în domenii specifice (corespunzător diferitelor discipline și programe sportive).

Obiectivele specifice ale educației estetice pot fi prezentate și din perspectiva finalităților psihologice angajate progresiv într-o "alternativă posibilă ca formă și conținut" (vezi Neacșu, Ioan, 1988, pag.337-340):

a) dezvoltarea receptivității estetice:

- educarea sensibilității estetice;
- educarea gândirii estetice;
- educarea gustului estetic;
- educarea conduitei estetice;

b) dezvoltarea motivației estetice:

- educarea intereselor estetice;
- educarea stilului de viață estetic;

- educarea competențelor estetice pentru atingerea unui ideal estetic interdisciplinar;

c) dezvoltarea creativității estetice:

- cultivarea aptitudinilor creative, generale și specifice;
- cultivarea atitudinilor creative, deschise (auto)perfecționării.

2.4.4. Conținutul și metodologia educației estetice solicită o abordare sistemică a activității de formare-dezvoltare a personalității, modelată dintr-o perspectivă psihologică și socială (vezi Cristea, Mircea, 1994).

Conținutul educației estetice reflectă funcționalitatea pedagogică a obiectivelor generale și specifice ale activității de formare-dezvoltare a personalității prin intermediul valorilor "frumosului". Realizarea acestor obiective presupune raportarea la valorile estetice existente:

- la nivelul artei: literatură, muzică, pictură, sculptură, arhitectură, teatru, cinema;
- la nivelul societății: organizarea unor structuri sociale, relații interumane, comportamente umane; "design industrial"; "design" specific tehnologiei informatizate etc.;
- la nivelul naturii: exemplul formelor de relief, armoniei și echilibrului unor fenomene naturale; spectacolul estetic al unor fenomene naturale etc.

Metodologia educației estetice valorifică (re)sursele existente în mediul școlar și extrașcolar. Unele discipline școlare (matematică, fizică, biologie, chimie, informatică) intervin în mod implicit prin sugestiile estetice oferite prin conținutul lor dominat de ideea de ordine și regularitate. Alte discipline școlare participă în mod direct, explicit, la realizarea obiectivelor educației estetice: literatură, filosofie, științe socio-umane, educație estetică, educație tehnologică, educație fizică.

Disciplinele școlare sunt completate prin activitățile de educație nonformală, extradidactice și extrașcolare, cu conținut prioritar estetic: cercuri și cluburi artistice și sportive; serbări, concursuri, excursii școlare tematice; vizionări de spectacole, expoziții, filme etc. (vezi Văideanu, George, 1967; Oprescu, Nicolae, 1996, pag.384-386).

Metodologia educației estetice, operabilă în condițiile societății contemporane, trebuie raportată și la numeroasele influențe informale provenite din câmpul psihosocial al mediului înconjurător: strada, cartierul, familia, grupul de prieteni, locul de muncă; mass.media, în general, sistemele de televiziune prin cablu, în mod special...

Aceste influențe, multiplicat de progresul tehnologic al mass.mediei - (aproape) incontrollabil din punct de vedere pedagogic - întrețin un risc apreciabil la nivelul formării-dezvoltării personalității: falsificarea valorilor prin

perpetuarea unor fenomene de "kitsch", produse de economia consumului care poate altera orice formă de artă și de sensibilitate estetică.

Metodologia educației estetice responsabili ează astfel "mijloacele" instituționale ale instruirii formale și nonformale, centrându-le asupra acelor elemente caracteristice frumosului din artă, societate, natură care asigură stabilitatea și (auto) perfecționarea capacităților generale și specifice de receptivitate-evaluare-creație estetică.

2.5. EDUCAȚIA FIZICĂ

Educația fizică reprezintă activitatea de formare-dezvoltare "corporală" necesară pentru asigurarea sănătății omului, respectiv "a stării de echilibru și funcționare a organismului" (vezi Hubert, René, 1965, pag. 320).

2.5.1. Definirea educației fizice depășește sfera "acțiunii corporale", angajând "baza fiziologică și psihologică pe care se reasează" procesul de formare a personalității umane în condițiile societății moderne: solicitări intelectuale, etice, filosofice, politice, religioase, tehnologice, ecologice, estetice, igienice etc., mediate cultural pentru:

- întreținerea sănătății organismului;
- provocarea "efectelor mintale" și "morale" care "sunt mai puțin remarcabile" în plan pedagogic imediat;
- proiectarea efectelor sociale multiple legate de "dezvoltarea culturii fizice și a sportului" (vezi Hubert, René, 1965, pag. 321-324).

Educația fizică reprezintă astfel activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane proiectată și realizată prin valorificarea deplină a potențialului fiziologic și psihologic al organismului în condițiile specifice societății moderne.

2.5.2. Principiile educației fizice indică regularitatea normativă a activității de formare-dezvoltare "corporală":

A) *Principiul corespondenței pedagogice dintre dezvoltarea psihică și dezvoltarea fizică a personalității umane* (vezi "maxima latină": "men sana in corpore sana" - "minte sănătoasă în corp sănătos").

B) *Principiul interdependenței pedagogice dintre cultivarea permanentă a deprinderilor igienico-sanitare și dezvoltarea deplină a potențialului biologic al personalității umane.*

C) *Principiul deschiderii educației fizice spre activitatea sportivă de masă și de performanță.*

2.5.3. Obiectivele educației fizice pot fi prezentate în cadrul unui model pedagogic centrat pe continuitatea general-particular, exprimată la nivel informativ-formativ.

A) Obiectivele generale ale educației fizice vizează două coordonate esențiale pentru procesul de evoluție a personalității umane:

- a) consolidarea dezvoltării biologice a personalității umane;
- b) stimularea dezvoltării psihice a personalității umane.

B) Obiectivele specifice ale educației fizice vizează elementele proprii celor două coordonate evocate anterior:

a) Consolidarea dezvoltării biologice a personalității umane angajează următoarele *obiective specifice*:

- formarea deprinderilor și a capacităților motrice;
- definitivarea conduitei igienico-sanitare în condiții de normalitate și pentru corectarea unor deficiențe fizice;
- valorificarea capacităților speciale la nivelul activităților sportive.

b) Stimularea dezvoltării psihice a personalității umane angajează următoarele *obiective specifice*:

- corelarea sarcinilor privind dezvoltarea biologică echilibrată cu sarcinile privind dezvoltarea psihică echilibrată (cognitivă-afectivă-volitivă; temperamentală-aptitudinală-caracterială);
- dezvoltarea atenției concentrate, spiritului de observație, gândirii flexibile, prin exerciții și acțiuni care stimulează independența și creativitatea în activitate;
- dezvoltarea stărilor afective pozitive provocate de mobilizarea energetică generală și specială, proprie activităților proiectate și realizate;
- educarea voinței în condiții de competitivitate, cu numeroase obstacole interne și externe;
- valorificarea potențialului temperamental, aptitudinal și caracterial, la nivelul activităților sportive orientate spre (auto)perfecționarea resurselor fizice și psihice ale personalității umane.

2.5.4. Conținutul și metodologia educației fizice susțin modelul pedagogic al obiectivelor generale și specifice, prezentat anterior.

Conținutul educației fizice include un ansamblu de deprinderi și capacități specifice domeniului care vizează dezvoltarea armonioasă a personalității umane printr-un echilibru funcțional realizat practic între "calitățile fizice" și "calitățile psihice".

Proiectarea acestui tip de echilibru funcțional evidențiază importanța unor conținuturi specifice care stimulează direct sau indirect orientarea vocațională a personalității prin valorificarea deplină a însușirilor fizice, fiziologice și psihice, în perspectiva integrării sociale - școlare și profesionale - continue, progresive.

În anumite condiții ele evoluează chiar în direcția realizării lor "sportive", la nivel de vârf sau de masă, dar mai ales în sensul general-uman al "pedagogiei olimpismului" (vezi Poenaru, Romeo, 1996).

Metodologia educației fizice răspunde cerințelor pedagogice legate de:

- dezvoltarea armonioasă a personalității în cadrul unui echilibru funcțional "fizic-psihic";

- orientarea integral-vocațională a personalității în cadrul acțiunii de valorificare deplină a însușirilor fizice, fiziologice, aplicată în mod progresiv.

Strategiile educației fizice reflectă substanța teoretică și practică a activității de formare-dezvoltare "corporală" a personalității umane. Ele evoluează în jurul metodelor bazate pe acțiune - exercițiul, jocul, jocul cu roluri etc. - contribuind la:

- proiectarea educației fizice în sens pedagogic general, ca activitate psihosocială complexă, "nu doar ca un mijloc" de recreere după o activitate intelectuală mai intensă (Nicola, Ioan, 1992, vezi pag.201);

- realizarea educației fizice în strânsă corelație cu toate celelalte dimensiuni ale educației, valorificate în mod specific:

- raporturile cu educația intelectuală, pentru dezvoltarea funcțională a sistemului nervos, premisă în desfășurarea oricărei activități de învățare eficientă;

- raporturile cu educația morală, pentru formarea trăsăturilor superioare de voință și caracter, integrate în structura personalității;

- raporturile cu educația tehnologică, pentru perfecționarea deprinderilor psihomotrice și a calităților acestora (forță, viteză, mobilitate, îndemânare etc.) necesare în diferite activități productive;

- raporturile cu educația estetică, pentru stimularea mișcărilor ritmice, individuale și colective, în concordanță cu "criteriile frumosului".

2.6. "NOILE EDUCAȚII"

"Noile educații" sunt definite în anii 1980 la nivelul programelor și a recomandărilor UNESCO, adoptate în ultimele decenii "ca răspunsuri ale sistemelor educaționale la imperativele lumii contemporane" de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară etc.: *educația relativă la mediu, educația pentru bună înțelegere și pace, educația pentru participare și democrație, educația în materie de populație, educația pentru o nouă ordine internațională, educația pentru comunicare și pentru mass-media, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația nutrițională, educația casnică modernă* (vezi Văideanu, G.; Neculau, Adrian, 1986, pag. I-XV).

"Noile educații" nu trebuie consemnate ca noi dimensiuni ale educației. Ele propun noi conținuturi, adaptabile la nivelul fiecărei dimensiuni a educației, în funcție de particularitățile acestora dar și de "ciclurile vieții" și de condițiile sociale specifice fiecărui sistem educațional. De exemplu, *educația ecologică* sau *educația relativă la mediu*, care poate fi integrată la nivelul educației morale (în învățământul general), educației intelectuale (în învățământul liceal), educației tehnologice (în învățământul profesional), ridică probleme specifice în anumite zone sau țări ale lumii, respectiv în cadrul diferitelor sisteme sociale și educaționale.

6.2.1. Metodologia valorificării "noilor educații" vizează toate dimensiunile (intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică) și formele (formală, non-formală, informală) educației. Procesul declanșat stimulează trecerea de la demersurile specifice la abordările globale, interdisciplinare, care permit însă aprofundarea unor probleme sociale care cer soluții concrete: pacea, democrația, justiția socială, dezvoltarea, mediul, alimentația, sănătatea, protejarea copiilor și a tinerilor, promovarea învățământului și a cercetării științifice...

Metodologia valorificării "noilor educații" angajează următoarele strategii de "implementare" :

- pătrunderea în programele școlare și universitare sub forma unor recomandări sau module de studiu independente, difuzate și prin sistemele de comunicare moderne: televiziune, radio, rețele de calculatoare etc.;
- implicarea în programele educaționale ca alternative proiectate în diferite formule pedagogice: module de instruire complementară (formală-nonformală), ghiduri, îndrumări metodologice, lucrări fundamentale centrate asupra problemelor mari ale lumii contemporane (dezvoltarea economică, tehnologia societății informatizate, educația permanentă, democratizarea școlii, reforma educației...);
- regândirea sistemelor de selectare și de organizare a informației în cadrul unui curriculum care, fie "introduce module specifice", integrate ca discipline distincte în planul de învățământ (educația ecologică, educația pentru o nouă ordine economică internațională...), fie "introduce conținuturile specifice unei noi educații în sfera mai multor discipline" printr-o "abordare infuzională" (Văideanu, George, 1988, pag.109,110).

La aceste strategii am putea adăuga și o altă tendință tipică proiectelor transdisciplinare: abordarea unei probleme sau chiar a unei discipline de învățământ cu contribuția unor cunoștințe metodologice provenite din direcția tuturor conținuturilor integrate generic în formula "noile educații".

6.2.2. Evoluția "noilor educații" răspunde provocărilor "emergente, grave și de anvergură planetară" înregistrate mai ales după 1989 sub genericul

"problematicii lumii contemporane" (P.L.C.) - vezi Văideanu, George, 1996, pag.65-67.

"Noile educații" reprezintă, într-un fel, o continuitate a curentului pedagogic afirmat la începutul secolului XX, sub numele de "Educația nouă". Acest curent era centrat asupra înnoirii raportului metodologic *educator - educat*. "Noile educații" sunt centrate asupra unor obiective și mesaje noi, care determină conținuturile și strategiile educației în condițiile lumii contemporane.

"Noile educații" evoluează în funcție de procesarea realizată la nivelul obiectivelor propuse care dau și "denumirea" fiecărei structuri de conținut, care poate fi proiectat ca modul sau disciplină de studiu conceput strategic în plan disciplinar, dar mai ales în plan interdisciplinar și transdisciplinar.

Educația ecologică sau educația relativă la mediu vizează formarea și cultivarea capacităților de rezolvare a problemelor declanșate odată cu aplicarea tehnologiilor industriale și postindustriale la scară socială, care au înregistrat numeroase efecte negative la nivelul naturii și al existenței umane.

Educația pentru schimbare și dezvoltare vizează formarea și cultivarea capacităților de adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile inovațiilor și ale reformelor sociale înregistrate în ultimele decenii ale secolului XX, în perspectiva secolului XXI.

Educația pentru tehnologie și progres vizează formarea și cultivarea aptitudinilor generale și speciale și a atitudinilor afective, motivaționale și caracteriale, deschise în direcția aplicării sociale a cuceririlor științifice în condiții economice, politice și culturale specifice modelului societății postindustriale de tip informațional.

Educația față de mass.media vizează formarea și cultivarea capacității de valorificare culturală a informației furnizată de presă, radio, televiziune etc., în condiții de diversificare și de individualizare care solicită o evaluare pedagogică responsabilă la scara valorilor sociale.

Educația demografică sau educația în materie de populație vizează cultivarea responsabilității civice a personalității și a comunităților umane în raport cu problemele specifice populației, exprimate la nivelul unor fenomene: creștere, scădere; densitate, migrație; structură profesională, pe vârste, sex; condiții de dezvoltare naturale, sociale (economice, politice, culturale, religioase etc.) - situate în context global, regional, național, teritorial, zonal, local.

Educația pentru pace și cooperare vizează formarea și cultivarea aptitudinilor și a atitudinilor civice de abordare a problemelor sociale prin dialog și participare efectivă la rezolvarea pedagogică a contradicțiilor obiective și subiective care apar în condiții de (micro)grup sau în contextul comunității sociale (profesionale, economice, politice, culturale, religioase etc.), la nivel național, teritorial, zonal, local.

Educația pentru democrație vizează formarea și cultivarea capacităților de înțelegere și de aplicare a democrației la nivelul principiilor sale valorice de conducere socială eficientă (*reprezentarea, separarea puterilor, legitimitatea*) și a instituțiilor sale recunoscute la scară universală, care promovează drepturile omului, incluse și în programele școlare și universitare în cadrul unor module sau discipline de învățământ.

Educația sanitară modernă vizează formarea și cultivarea capacităților specifice de proiectare și de organizare rațională a vieții în condițiile rezolvării unor probleme specifice *educației pentru petrecerea timpului liber, educației casnice moderne, educației nutriționale, educației sexuale...*

Evoluția "noilor educații" marchează și procesul de valorificare metodologică a acestora la nivelul celor cinci dimensiuni ale activității de formare-dezvoltare a personalității. Putem vorbi astfel de un demers intelectual al "noilor educații"; un demers moral al "noilor educații"; un demers tehnologic al "noilor educații"; un demers estetic al noilor educații; un demers fizic - sanitar și sportiv - al "noilor educații".

Intersectarea metodologică deschisă a celor cinci dimensiuni ale educației în raport cu "noile educații" permite, în același timp, valorificarea a patru demersuri instituționalizate, deja, la nivelul sistemelor moderne de învățământ.

A) Demersul "infuzional" angajează "noile educații" în aria unor discipline școlare diferite dar și a unor dimensiuni ale educației diferite. De exemplu, problemele educației ecologice sunt abordate simultan la biologie, chimie, fizică, geografie, dar și la nivelul educației intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice (sanitare).

Acest tip de demers ridică două probleme metodologice de maximă importanță pedagogică și socială:

- necesitatea de a integra informația adusă de la nivelul "educației ecologice" în structura programei școlare, eliminând practica juxtapunerii acesteia doar ca o anexă, la sfârșitul unui capitol sau manual;

- necesitatea de a realiza o sinteză curriculară între cele două tipuri și circuite informaționale.

B) Demersul modular/disciplinar angajează "noile educații" în cadrul unor discipline de studiu integrate la nivelul unor trepte școlare dar și la nivelul unor dimensiuni ale educației. De exemplu, "educația ecologică" este abordată ca "modul" în cadrul biologiei, în învățământul liceal, cu obiective specifice dimensiunii educației intelectuale.

Acest tip de demers ridică problema corelației existente între diferitele module introduse în cadrul unor discipline de învățământ. De asemenea, ridică problema riscului unilateralizării obiectivelor specifice în cadrul aceleiași dimensiuni a educației.

C) *Demersul disciplinar* angajează "noile educații" în cadrul unei discipline școlare distincte. De exemplu "educația ecologică" apare ca disciplină de învățământ, integrată în planul de învățământ, proiectat la nivelul sistemului școlar respectiv, cu obiective pedagogice instituționalizate la nivelul programei școlare, care procesează adecvat resursele generale și specifice ale tuturor dimensiunilor educației.

Acest tip de demers a consacrat deja în planurile de învățământ noi discipline școlare: *educația ecologică, educația civică (educația pentru drepturile omului), educația sanitară, educația demografică și mai ales educația tehnologică*.

Problema metodologică pe care o ridică demersul disciplinar ține de statutul special al disciplinelor școlare promovate pe această cale. Ele nu au baza academică specifică științelor particulare, care dau și titulatura majorității disciplinelor școlare. Proiectarea lor presupune, astfel, în mod obiectiv, depășirea tendințelor monodisciplinare în favoarea strategiilor pluridisciplinare centrate simultan asupra conținuturilor științifice preluate informativ dar și a efectelor sociale, aplicative prelucrate formativ, în sens intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic.

D) *Demersul transdisciplinar* angajează "noile educații" la nivelul unor "sinteze științifice" propuse trimestrial sau anual de "echipe de profesori". De exemplu, problemele globale și speciale ale educației ecologice sunt abordate de o echipă formată din profesori de filosofie, sociologie, economie; biologie, chimie, fizică, etc., în cadrul unor lecții de sinteză, seminarii etice, conferințe tematice, dezbateri ideologice, concursuri școlare etc.

Acest tip de demers, "probabil cel mai interesant, mai promițător, dar și mai greu de pus în aplicare" (Văideanu, George, 1996, pag.67), răspunde unor teme incluse în conținutul "noilor educații", care reflectă tensiunea ideologică și psihosocială a problemelor lumii contemporane: democrația; dezvoltarea economică; apărarea mediului natural, valorificarea timpului liber, relațiile dintre sexe, rolul religiei, raportul dintre național și internațional în viața politică; raportul dintre național și universal în creațiile culturale; cultura societății postindustriale de tip informatizat...

Dificultățile metodologice inerente acestui demers angajează sensibilitatea și responsabilitatea socială a educatorilor: capacitatea lor de abordare globală (intelectuală-morală-tehnologică-estică-fizică) a activității de formare-dezvoltare a personalității; atitudinea lor de deschidere față problemele instruirii permanente; voința lor de autoperfecționare profesională continuă.

CAPITOLUL 3

FORMELE EDUCAȚIEI

Formele educației reprezintă ansamblul acțiunilor și al influențelor pedagogice desfășurate, succesiv sau simultan, în cadrul activității de formare-dezvoltare a personalității umane.

Clasificarea formelor educației poate urma o traiectorie socială polară, care reflectă gradul de organizare și eficacitate pedagogică angajat, prin modalități variate:

a) la nivel instituțional: educația formală, educația nonformală;

b) la nivel noninstituțional: educația informală.

Educația formală, dar și *educația nonformală*, angajează acțiuni (și influențe) pedagogice proiectate și realizate prin intermediul unor instituții sociale, cu intenționalitate formativă explicită.

Educația informală declanșează doar anumite influențe pedagogice noninstituționale, provenite din direcția câmpului psihosocial care înconjură acțiunile educaționale, proiectate și realizate la diferite niveluri instituționalizate, formal sau nonformal.

3.1. EDUCAȚIA FORMALĂ

Educația formală include ansamblul acțiunilor (și al influențelor) pedagogice proiectate instituțional prin structuri organizate sistemic, pe niveluri și trepte de studii (școli, universități, centre de perfecționare), în cadrul unui proces de instruire realizat cu rigurozitate în timp și spațiu (planuri; programe; manuale, cursuri, materiale de învățare).

Educația formală este organizată instituțional în cadrul sistemului de învățământ, sub îndrumarea cadrelor didactice de specialitate, care asigură dirijarea conștientă a raporturilor funcțional-structurale dintre "educator" și "educat" realizate într-un context metodologic de "predare-învățare-evaluare", favorabil reușitei pedagogice.

Educația formală dezvoltă următoarele obiective generale, multiplicabile în conținuturi specifice, operabile la nivel intelectual-moral-tehnologic-estetic-fizic:

a) dobândirea cunoștințelor fundamentale în interdependența lor sistemică;

b) exersarea aptitudinilor și a atitudinilor umane într-un cadru metodic stimulatoriu, deschis, perfectibil;

c) aplicarea instrumentelor de evaluare socială la diferite niveluri și grade de integrare școlară, postșcolară, universitară, postuniversitară, profesională (vezi Cerghit, Ioan, 1988, pag.27, 28).

Educația formală reflectă, în același timp, următoarele coordonate funcționale, valabile la nivelul sistemului și al procesului de învățământ:

a) *proiectarea pedagogică organizată pe bază de planuri, programe, manuale școlare, cursuri universitare, materiale de stimulare a învățării etc.*;

b) *orientarea prioritară a "finalităților" spre parcurgerea "programei", pentru "asigurarea succesului unui număr cât mai mare de elevi și studenți"* (Văideanu, George, 1998, pag.226);

c) *învățarea școlară/universitară sistematică, realizată prin corelarea activității cadrelor didactice de diferite specialități la nivelul metodologic al unei "echipe pedagogice"*;

d) *evaluarea pe criterii socio-pedagogice riguroase, realizată prin: note, calificative, aprecieri, caracterizări etc.*

Aceste coordonate funcționale asigură substanța pedagogică a acțiunii educaționale de tip formal, a cărei structură de proiectare și de organizare permite:

- intrarea "educatului" în tainele muncii intelectuale *sistematice*;
- recunoașterea achizițiilor individuale în condiții de activitate *sistematică*;
- deschiderea *sistematică* a achizițiilor individuale spre alte modalități educative, existente la nivel social (vezi Cucoș, Constantin, 1996, pag.37).

Deschiderea educației formale spre alte modalități de organizare a acțiunii pedagogice permite depășirea limitelor sale inerente care țin de normativitatea excesivă a programelor, de tendința didacticistă a metodelor, de predispoziția rutinară a organizației școlare, de orientarea spre informare și evaluare cumulativă a proceselor instrucționale.

3.2. EDUCAȚIA NONFORMALĂ

Educația nonformală completează educația formală într-un cadru instituționalizat situat în afara sistemului de învățământ dar și în interiorul acestuia, activat prin "organisme școlare conexe", extradidactice sau extrașcolare, constituite ca "punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal" (vezi Văideanu, George, 1988, pag. 232).

Educația nonformală sprijină, direct și indirect, acțiunile și influențele sistemului de învățământ, pe două circuite pedagogice principale:

A) Un circuit pedagogic situat în afara clasei:

- cercuri pe discipline de învățământ, cercuri interdisciplinare, cercuri tematice/transdisciplinare;
- ansambluri sportive, artistice, culturale etc.;
- întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare.

B) Un circuit pedagogic situat în afara școlii:

a) activități perișcolare, organizate pentru valorificarea educativă a timpului liber:

- cu resurse tradiționale: excursii, vizite, tabere, cluburi, universități populare, vizionări de spectacole (teatru, cinema etc.) și de expoziții etc.;
- cu resurse moderne: videotecă, mediatecă, discotecă; radio, televiziune școlară; instruire asistată pe calculator, cu rețele de programe nonformale etc.;

b) activități parașcolare, organizate în mediul socio-profesional, ca "soluții alternative" de perfecționare, reciclare, instruire permanentă, instituționalizate special la nivel de: presă pedagogică, radio-televiziune școlară; cursuri, conferințe tematice - cu programe speciale de educație permanentă etc.

Activitățile de educație nonformală au un caracter instituțional. Ele probează - în comparație cu activitățile de educație formală - câteva note specifice:

- proiectarea pedagogică *neformalizată*, cu programe deschise spre interdisciplinaritate și educație permanentă - la nivel general-uman, profesional, sportiv, estetic etc.;

- organizarea *facultativă, neformalizată* cu profilare dependentă de opțiuni-elevilor și ale comunităților școlare și locale, cu deschideri speciale spre experiment și inovație;

- evaluarea *facultativă, neformalizată*, cu accente psihologice, prioritar stimulative, fără note sau calificative oficiale.

Structura acțiunii educaționale de tip nonformal are un plus de flexibilitate și de deschidere în raport cu influențele câmpului psihosocial care concentrează și multiplică numeroase efecte centrale și secundare, dependente de stilul activității de formare-dezvoltare a personalității, proiectat și realizat în timp și spațiu.

Această structură parcurge două coordonate funcționale specifice educației nonformale, coordonate prezentate uneori ca obiective generale "de vocație" (vezi De Lansheere, Viviane, 1992, pag.566, 567):

- sprijinirea elevilor și chiar a adulților cu șanse reduse de acces la o școlaritate normală;

- stimularea dezvoltării socio-economice și culturale a personalității umane și a comunităților locale.

Pe acest fond sunt relevate și obiectivele specifice educației nonformale:

- dezvoltarea unor sectoare socio-economice particulare;
- valorificarea adecvată a resurselor locale;

- alfabetizarea funcțională, în special a grupurilor sociale defavorizate;
- formarea și perfecționarea profesională;
- educarea generațiilor pentru o existență sănătoasă în plan intelectual-moral-tehnologic-estetic-fizic.

Dezvoltarea educației nonformale oferă sugestii și chiar soluții pentru depășirea prelungitei "crize a școlii".

Teoria "deșcolarizării societății" (Illich, Ivan, 1971) propune "patru rețele ale cunoașterii" caracteristice pentru "noile instituții educative" de tip nonformal:

a) o rețea de "servicii utilizată în activitatea zilnică în uzine, aeroporturi, ferme etc.", care pun la dispoziția publicului diferite "obiecte educative": instrumente, biblioteci, laboratoare, săli de expoziții, săli de spectacol, muzee etc.;

b) o rețea de "schimburi de cunoștințe" actualizate, bazată pe "o listă de persoane" dispuse și capabile de asemenea activități;

c) o rețea de comunicare susținută printr-un organism care "facilitează întrunirile între "semeni" și înregistrarea dorințelor în materie de educație;

d) o rețea de adrese ale persoanelor profesioniște sau amatoare, capabile de "servicii educative" oferite chiar la nivelul unui "anuar" (vezi și Mahler, Fred, 1977, pag.56-63; 128-134).

Limitele educației nonformale țin de incapacitatea sa momentană de validare socială a rezultatelor care "nu conduc decât rareori la o calificare oficială a competențelor" (De Landsheere, Viviane, 1992, pag.566).

Aceste limite provin (și) din fluiditatea structurilor organizatorice focalizate în preamăsură asupra obiectivelor pe termen scurt și asupra "libertății" metodologice a "educatorilor". Strategiile asumate nu asigură nici conținuturile pedagogice necesare pentru susținerea socială a acțiunilor educaționale declanșate, și nici resursele de adaptabilitate individuale și comunitare, valorificabile în direcția educației permanente. Ele comportă astfel două riscuri pedagogice majore:

- promovarea unui activism de suprafață, dependent doar de îndeplinirea obiectivelor concrete, rupte adesea de obiectivele specifice educației formale;
- avansarea unui proiect dependent doar de mijloacele tehnice disponibile, care pot dezechilibra corelația funcțională dintre subiectul și obiectul educației;
- eludarea posibilităților de validare socială reală a rezultatelor în raport cu "diplomele și certificatele" obținute la nivelul educației formale.

Dezvoltarea educației nonformale, în condițiile societății contemporane, angajează "noile mass.media" care intervin din ce în ce mai mult "în sprijinul educației": presa scrisă, radio-televiziunea, sistemele de rețele video și de calculatoare - cu profil școlar, universitar etc. Aceste mijloace, perfecționate și modernizate din punct de vedere tehnologic, vizează nu numai "difuzarea" surselor

educației ei, în primul rând, "determinarea unui tip superior de învățare" prin asumarea unor obiective-conținuturi și metodologii adecvate, valorificate de cadre didactice specializate.

Obiectivele specifice acestui tip aparțin de instrucție nonformală vizează:

- ridicarea nivelului general al educației prin "difuzarea programelor în școli izolate sau încadrate necorespunzător";
- ridicarea nivelului de pregătire al cadrelor didactice, din unele școli sau zone, prin calitatea exemplară a modelelor pedagogice propuse;
- extinderea proceselor de învățare sistematică până la nivelul organizării programelor universitare prin intermediul televiziunii;
- completarea cunoștințelor în domenii care solicită un grad ridicat de operativitate a informației: limbi străine, științe socio-umane, matematică, biologie etc.;
- stimularea "alfabetizării funcționale" în domenii productive care solicită perfecționarea și chiar (re)calificarea profesională continuă (vezi Schramm, Wilbur; Kahnert, Friedrich; Coombs, Philip, H., Lyle, Jack, 1979).

3.3. EDUCAȚIA INFORMALĂ

Educația informală include ansamblul influențelor pedagogice exercitate spontan și continuu asupra personalității umane de la nivelul familiei, localității, cartierului, străzii, (micro)grupurilor sociale, mediului social (cultural, profesional, economic, religios etc.), a comunității (naționale, zonale, teritoriale, locale) și a mass-mediei (presă scrisă, radio-televiziune etc.).

Educația informală nu angajează o activitate pedagogică bazată pe instituționalizarea corelației "subiect-obiect". Acest fapt o deosebește fundamental de educația formală (bazată pe acțiunea pedagogică de tip formal) și de educația nonformală (bazată pe acțiunea pedagogică de tip nonformal).

Educația informală evoluează în plin câmp psihosocial, preluând direct sau indirect influențele cu efecte pedagogice rezultate din contextul situațiilor și al activităților cotidiene "care nu își propun în mod deliberat atingerea unor țeluri de ordin educativ" (Cerghit, Ioan, 1988, pag.28).

Lipsa unei organizări structurale sistematice nu exclude potențialul cognitiv afectiv și socio-profesional al educației informale. Aceasta implică "un proces" prin care o persoană dobândește și acumulează cunoștințe, capacități și comportamente bazate pe valorificarea experienței parcurse de-a lungul întregii vieți.

Societatea modernă, contemporană, extinde aria de influențe a "educației informale", susținută pe "o masă informațională enormă ca volum dar eterogenă, foarte variată și inegală de la zi la zi și de la persoană la persoană" (Văideanu, George, 1988, pag.232, 233).

Ascensiunea mass.mediei, cu implicarea mijloacelor tehnologice de vârf, generalizează fenomenul de "suprainformare" și de "hiperstimulare senzorială", care atinge proporții greu controlabile pedagogic, în special în cazul rețelelor de televiziune prin cablu, emisiunilor de radio pe unde ultracurte, circuitelor de calculatoare internet etc.

Educația informală include două categorii de influențe:

- a) influențe neorganizate, spontane, difuze, eterogene, cantitative, neselectate, neprelucrate - provenite din diferite medii sociale: familie, stradă, cartier, localitate, (micro)grup etc.;
- b) influențe organizate, transmise de la nivelul unor instituții mass.media, care le proiectează și le orientează însă "din perspectiva altor instanțe și interese decât pedagogice" (Cucos, Constantin, 1996, pag.36).

Această ultimă categorie de influențe mass. media se deosebește fundamental de acțiunea pedagogică organizată deliberat în cazul unor programe specifice instituționalizate la nivelul *presei, radioului, televiziunii etc. școlare sau universitare*.

Extinderea instituțiilor mass.media, fenomen specific societății contemporane, plasează educația informală pe terenul unei performanțe paradoxale. Pe de o parte, ea "precede și depășește ca durată, conținut și modalități de insinuare, practicile educației formale" (Cucos, Constantin, 1996, pag.36). Pe de altă parte, educația informală rămâne în limitele unor sfere de influențe care prin lărgirea lor, devin tot mai aleatorii în lipsa unor scopuri și efecte pedagogice directe, specifice acțiunii educaționale de tip formal sau nonformal.

Literatura de specialitate abordează această situație specială a educației informale - generată de creșterea continuă a rolului mass.mediei - la nivelul următoarelor întrebări-problemă:

- a) "Cât din informația percepută devine cultură, adică informație prelucrată și integrată în ansambluri (?);
- b) În ce măsură elementele învățate în cadrul informal susțin opțiunile și deciziile individuale și sociale (?);
- c) Care este beneficiul formativ produs în timpul celor 4-6 ore zilnice de vizionare a televiziunii (?);
- d) Ce procent din imaginile sau datele percepute informal sunt (re)actualizate în dezbateri și analize, înainte de a pătrunde "în depozitul imens al uitării" (vezi Văideanu, George, 1988, pag.233, 234).

Răspunsurile pedagogice, posibile și necesare, valorifică două fenomene sociale obiective:

- creșterea permanentă a potențialului informativ general al educației informale, realizată prin mass.media;

- situarea educației informale (realizată prin mass.media) în avangarda informației, în raport cu acțiunile educației formale și nonformale - vezi transmiterea imediată a noutăților din știință (de exemplu: cucerirea cosmosului, primul pas pe lună etc.) și din viața socială (de exemplu: evenimentele politice, economice, culturale etc. prezentate zilnic, la scară universală).

Aceste două fenomene solicită o mediere pedagogică atentă și permanentă, realizabilă prin intermediul instituțiilor, specializate în proiectarea unor acțiuni specifice de instruire formală și nonformală.

3.4. INTERDEPENDENȚA FORMELOR DE EDUCAȚIE

Interdependența formelor de educație asigură creșterea potențialului pedagogic al activității de formare-dezvoltare a personalității în termeni individuali și sociali, didactici și extradidactici.

Interpretările clasice evidențiază rolul prioritar al educației formale care "ghidează, completează și corectează achizițiile obținute prin intermediul educației ocazionale (n.n. informale) și nonformale", exercitând "o funcție integrativă de sinteză a diferitelor experiențe trăite" (Cerghit, Ioan, 1988, pag.29).

Interpretările moderne evidențiază posibilitatea preluării unor priorități și pe terenul educației nonformale care oferă un câmp motivațional mai larg și mai deschis procesului de formare-dezvoltare a personalității, având o capacitate rapidă de receptare a tuturor influențelor pedagogice informale, aflate, altfel, într-o expansiune cantitativă greu controlabilă.

Perspectiva instituționalizării interdependențelor dintre cele trei forme ale educației solicită "o reprezentare holistică", proiectată circular pe două coordonate pedagogice:

a) *Coordonata orizontală* asigură interdependența formelor de educație pe trei niveluri de referință:

- *nivelul educației formale*, realizat "formal" pe trepte ierarhice; "nonformal", prin activități proiectate în afara "curriculumului școlar"; "informal", prin raportare la influențele (micro)grupurilor sociale;

- *nivelul educației nonformale*, realizat "formal" prin obținerea "certificatelor și diplomelor"; "nonformal", prin organizarea activităților extrașcolare; "informal", prin asimilarea participărilor spontane în actul educației;

- *nivelul educației informale*, realizat "formal" prin intermediul "locurilor de muncă"; "nonformal", prin intermediul educației familiale; "informal", prin intermediul experiențelor cotidiene.

b) *Coordonata verticală* asigură interdependența formelor educației pe trei niveluri de referință:

- nivelul educației formale, realizat "formal" pe treptele ierarhice ale sistemului de învățământ; "nonformal", prin intermediul "locurilor de muncă"; "informal", prin educația familială;
- nivelul educației nonformale, realizat "formal" prin activități organizate în afara curriculumului școlar; "nonformal", prin activități extrașcolare; "informal", prin educație familială
- nivelul educației informale, realizat "formal" prin influențele de (micro)grup; "nonformal", prin participări complementare; "informal", prin experiențe cotidiene (vezi Cerghit, Ioan, 1988, pag. 29, 30).

Interdependența formelor educației este reflectată în plan didactic la nivelul instruirii de tip formal-nonformal-informal:

a) *Instruirea de tip formal* urmărește dobândirea unor cunoștințe sistematizate prin programe și manuale școlare, cunoștințe organizate pe domenii disciplinare și interdisciplinare, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent;

b) *Instruirea de tip nonformal* urmărește dobândirea unor cunoștințe complementare, opțional, prin studiu independent sau orientat de profesor, cu asumarea din partea elevului/studentului a unor roluri și strategii de învățare specifice;

c) *Instruirea de tip informal* urmărește obținerea unor informații din domenii pluridisciplinare, mai puțin abordate în școală, informații neprelucrate dar valorificabile în direcția dobândirii unor cunoștințe complementare.

Dispoziția concentrică a interdependențelor dintre cele trei forme ale educației evidențiază dimensiunea echilibrată a corespondențelor didactice de tip formal-nonformal-informal.

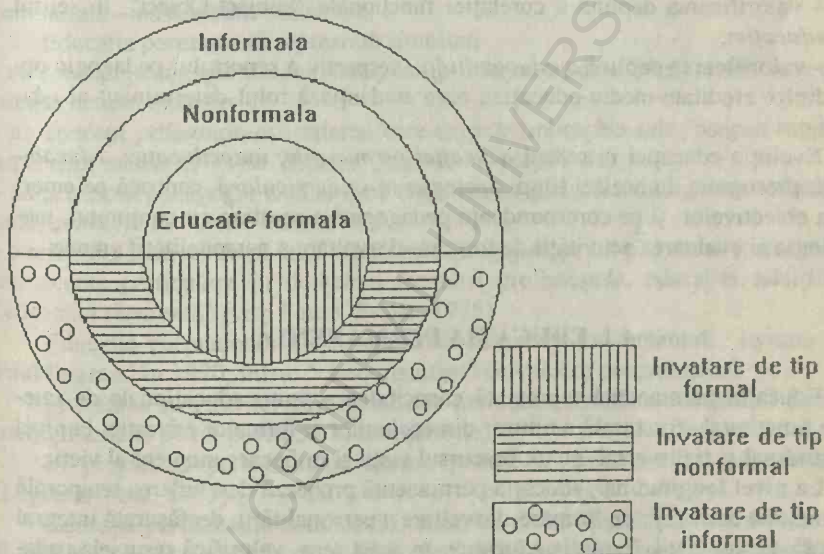
Nucleul central al activității, bazat pe *educație formală-instruire formală* este circumscris "cercului" *educație nonformală-instruire nonformală*, circumscris, la rândul său, "cercului" *educație informală-instruire informală* (vezi Văideanu, George, 1988, pag. 228).

Această dispoziție concentrică sugerează și modalitățile de articulare posibile între instruirea formală - instruirea nonformală - instruirea informală:

- lecțiile tematice;
- lecțiile deschise, bazate pe informații provenite din mediul informal, organizate interdisciplinar;
- lecții deschise, bazate pe informații provenite din mediul informal, organizate de echipe pluridisciplinare;
- activități de sinteză (capitol, trimestru, an, ciclu școlar etc.);
- activități interdisciplinare în domeniul științelor socio-umane, organizate la nivel didactic;

- activități educative (ore de dirigenție etc.), organizate în echipe interdisciplinar și pluridisciplinare, care valorifică informațiile de tip nonformal-informal;
- activități de învățare independentă;
- activități extradidactice și/sau extrașcolare de tip cercuri științifice, excursii didactice etc.

**SCHEMA GRAFICĂ A INTEDEPENDENȚELOR DINTRE
EDUCAȚIA/INSTRUIREA: FORMALĂ-NONFORMALĂ-INFORMALĂ**



CAPITOLUL 4.

DIRECȚII ÎN EVOLUȚIA EDUCAȚIEI

Evoluția ascendentă a activității de formare-dezvoltare a personalității umane în condițiile societății contemporane, în general, în perspectiva culturii informatizate a secolului XXI, în mod special, implică:

- valorificarea deplină a tuturor formelor de educație, integrate în timp și spațiu, în sensul *educației permanente*;
- valorificarea deplină a corelației funcționale "Subiect-Obiect", în sensul *autoeducației*;
- valorificarea deplină a *educabilității*, respectiv a raportului pedagogic optim dintre ereditate-mediul-educație, care evidențiază rolul determinant al educației.

Evoluția educației în sensul *educației permanente*, *autoeducației*, *educabilității*, presupune, în același timp, *proiectarea sa curriculară*, centrată pe emergența obiectivelor și pe corespondența pedagogică a acestora cu conținutul, metodologia și evaluarea activității de formare-dezvoltare a personalității umane.

4.1. EDUCAȚIA PERMANENTĂ

Educația permanentă reprezintă capacitatea acțiunii educaționale de integrare funcțional-structurală a tuturor dimensiunilor și formelor educației la nivel longitudinal și transversal, pe tot parcursul vieții și în fiecare moment al vieții.

La nivel longitudinal, educația permanentă probează deschiderea temporală nelimitată a activității de formare-dezvoltare a personalității, desfășurată integral pe toată durata vieții. Evoluția educației, în acest sens, valorifică resursele pedagogice ale fiecărui "ciclu al vieții" - copilăria, (pre)adolescența, tinerețea, maturitatea, bătrânețea - resurse pedagogice dependente de "rolurile și statutele" naturale și sociale, dobândite sau proiectate, reale sau virtuale, retrospective sau prospective, tipice personalității umane (vezi Șchiopu, Ursula; Verza, Emil, 1995, pag.42-49).

În această perspectivă pedagogică și socială, conținuturile și formele educației trebuie redistribuite echilibrat pe toată dimensiunea verticală a sistemului de învățământ, asigurând valorificarea resurselor fiecărei "vârste" dar și menținerea

și prelungirea atitudinii motivaționale pozitive față de instruire și de autoinstruire. Aceasta presupune perfecționarea legăturilor de continuitate, proiectate și realizate între rolurile și "status-urile" dobândite în timp și spațiu de "obiectul educației". Activitatea de educație "evoluează astfel atât ca formare școlară inițială cât și ca formare extrașcolară și postșcolară (postuniversitară etc.) continuă" (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, vezi pag.348).

La nivel transversal, educația permanentă probează deschiderea spațială nelimitată a activității de formare-dezvoltare a personalității desfășurată orizontal în fiecare moment al vieții.

Activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane evoluează astfel pe orizontala sistemului, valorificând simultan, intensiv sau extensiv, acțiunile și influențele posibile la nivel de educație școlară - educație extrașcolară - familie - comunitate - mass.media - loisir etc.

Educația permanentă reprezintă simultan:

- un concept pedagogic fundamental, de tip integrator, care "înglobează toate aspectele actului educativ";
- un concept pedagogic operațional care extinde aplicațiile sale "asupra tuturor aspectelor educației" (vezi Thomas, Jean, 1977, pag.79-81);
- un principiu pedagogic care susține organizarea globală a unui sistem educațional, conceput ca "cetate educativă";
- o orientare la nivel de politică a educației, angajată pe tot parcursul școlarității, cu accente particulare în domeniul formării profesionale, educației adulților, "educației recurente" (vezi Faure, Edgar, 1975).

Educația permanentă urmărește două obiective fundamentale, lansate de Paul Legrand în 1970, într-o "carte-manifest" cu valoare programatică:

a) crearea structurilor și a metodelor favorabile formării-dezvoltării personalității umane pe tot parcursul existenței sale;

b) pregătirea personalității umane pentru autoinstruire și autoeducație (Legrand, Paul, 1973).

Educația permanentă anticipează "sistemul de învățământ de mâine care va fi mai mult decât juxtapunerea a două părți astăzi separate: instituția școlară, pe de o parte, educația adulților, pe de altă parte, constituind un singur proces continuu" (Thomas, Jean, pag.79-80).

Conținutul educației permanente dezvoltă, la nivel de sistem și de proces, include "toate elementele intereducaționale și chiar extraeducaționale" posibile într-un câmp psihosocial din ce în ce mai extins, cu o variabilitate controlabilă doar prin multiple abordări interdisciplinare: istorice, antropologice, economice, ecologice, psihologice, sociologice, filosofice (vezi Dave, R.H., 1991).

Dimensiunea funcțional-structurală a educației permanente privește, în mod special, problemele de politică educațională deschise în direcția elaborării unor noi forme și modalități de organizare a sistemului de învățământ: televiziune școlară; universitate prin televiziune; instruire școlară/universitară prin rețele informatizate; integrarea activităților nonformale în planul de învățământ; universități populare în mediul urban și rural; programe de perfecționare profesională intensive etc.

Dimensiunea operațională merge până la "penetrația procesului de învățământ", acționând în direcția elaborării "unui concept relevant pentru învățarea școlară" și postșcolară, care susține:

- accesibilitatea la "intrarea" și la "ieșirea" într-o (dintr-o) treaptă a sistemului de învățământ;
- circulația "obiectivelor educației" în interiorul sistemului de învățământ, la nivel preșcolar, școlar, postșcolar;
- favorizarea saltului de la instruire la autoinstruire, de la educație la autoeducație.

Educația permanentă devine, în condițiile societății contemporane, "o temă de meditație și de acțiune" care angajează "reflecții teoretice" dar și "sugestii practice", operabile la diferite niveluri de reprezentare socială: educație pentru toți, educația părinților, educație pentru democrație, educație pentru perfecționare și recalificare profesională etc., care stimulează chiar proiectarea "unei didactici pentru adulți" (vezi Urbanczyk, Franciszek, 1975).

Aceste coordonate confirmă stabilitatea unei direcții de evoluție a educației: "permanența educației permanente". O asemenea direcție nu exclude, ci, din contră angajează flexibilitatea educației permanente, posibilă și necesară în termeni de creativitate socială (vezi *Revista de pedagogie. Educația permanentă*, nr.3/1993, pag.5-72).

4.2. AUTOEDUCAȚIA

Autoeducația reprezintă produsul unor cicluri de acțiuni educaționale proiectate și realizate permanent la nivel calitativ superior, într-o perioadă de timp semnificativă social pentru valorificarea la maximum a potențialului de autoformare-autodezvoltare al personalității umane.

Conceptul de autoeducație are "un sens" și "o devenire" pedagogică implicită și explicită, sugerată prin etimologia cuvântului (*autos*= sine însuși, în limba greacă) și extinderea semnificațiilor sale în diferite contexte: autorealizare, autodeterminare, autoguvernare, autoinstruire (vezi Toma, Steliana, 1983, pag.19).

Conținutul conceptului reflectă raporturile dintre "educație" și "autoeducație", raporturi mediate calitativ prin intermediul "educației permanente". Astfel, "*a educa în perspectiva educației permanente înseamnă, în esență, a determina un autentic proces de autoeducație*" (Toma, Steliana, 1983, pag.40).

Analiza raportului dintre *educație* și *autoeducație* evidențiază existența unor elemente comune, aproape identice, situate la nivelul structurii acțiunii educaționale. Diferența specifică provine din poziția diferită a "obiectului educației" care în cazul "autoeducației" devine "subiect" al propriei sale activități de formare-dezvoltare a personalității, respectiv "subiect" al procesului de autoformare-autodezvoltare a personalității.

Saltul calitativ este marcat la nivelul structurii acțiunii educaționale - vezi schema prezentată de noi la *capitolul 1, subcapitolul 1.3., punctul 1.3.2.*: prin *conexiunea inversă internă (c.i.i.)* realizată, respectiv prin capacitatea "obiectului educației" de interiorizare a acțiunii. În acest context, "*obiectul educației*" (*O*) devine "*subiect al educației*" (*S*), capabil de autocunoaștere și de autoevaluare dar și de proiectare pedagogică a unor mesaje educaționale orientate spre (auto)formarea-(auto)dezvoltarea sa permanentă.

Raportul *educație-autoeducație* construiește practic un nou echilibru între factorii externi și factorii interni ai activității de formare-dezvoltare a personalității, situați pe o linie de evoluție ascendentă. Astfel *educația*, aflată inițial alături de *mediu* în ipostaza unui factor extern, devine treptat - prin *educație permanentă* și *autoeducație* - un factor intern stabil, care reflectă la nivel funcțional și structural capacitatea intrinsecă a personalității umane de (auto)perfecționare continuă a activității sale individuale și sociale.

Educația asigură, la acest nivel, atingerea scopului pedagogic fundamental al organizației școlare moderne și postmoderne: "*a face din obiectul educației subiectul propriei sale educații, din omul care capătă educație omul care se educă el însuși!*" (Faure, Edgar, 1975, pag.220).

Conceptul pedagogic de autoeducație poate fi elaborat prin raportare la calitățile specifice dobândite, în contextul evocat, de activitatea de (auto)formare-(auto)dezvoltare a personalității umane.

Autoeducația reprezintă o activitate sistematică, stabilă, cu scop de autoperfecționare continuă, asumat printr-o decizie personală care angajează și orientează deplin toate resursele formative, psihologice și sociale, ale personalității umane (vezi Toma, Steliana, 1983, pag.20-21).

Conceptul pedagogic de autoeducație este analizat, în alt context, din perspectiva conținutului și al procesului de dezvoltare a personalității în diferite etape ale vieții (vezi Barna, Andrei, 1995). Ca "*activitatea desfășurată în scopul perfecționării propriei personalități*", autoeducația are simultan:

- un caracter *subiectiv*, reprezentând un produs al educației *superior* proiectată, organizată, coordonată, (auto)perfecționată;
- un caracter *auto-reglator*, reprezentând saltul funcțional de la conexiunea inversă externă (*subiect-obiect*) la conexiunea inversă internă (*subiect-subiect*);
- un caracter *corelativ*, reprezentând legătura structurală existentă între autoinstruire-autoinstruire permanentă-autoeducație-autoeducație permanentă;
- un caracter *procesual*, reprezentând linia de continuitate dintre etapa autoeducației potențiale și etapa autoeducației reale, posibilă după dobândirea "conștiinței de sine", în jurul vârstei de 16 ani.

Metodologia autoeducației avansează "un model filosofic" al educației, bazat pe reflexie, dar și "un model economic" bazat pe folosirea cu maximă eficiență a timpului educației. Aceste modele dezvoltă la nivelul sistemului educațional (școlar, extrașcolar, postșcolar) patru categorii de metode de cultivare a autoeducației:

- metode de autocontrol: autoobservația, autoanaliza, introspecția;
- metode de autostimulare: autoconvingerea, autocomanda, autocritica, autosugestia, comunicarea prin interacțiuni, exemplul, jocul individual și colectiv, autoexersarea;
- metode de autoconstrângere: autodezaprobarea, autocunoașterea, autore-nunțarea;
- metode de stimulare a creativității: strategii creative de tip didactic, lectura-scrierea creativă; asocierea de idei, planul rezumativ, autoevaluarea, autoaprobarea, autoavertismentul.

Problematika autoeducației, abordabilă în condițiile societății contemporane, angajează noi reconsiderări conceptuale și metodologice:

- clarificarea raportului dintre "eteroeducație" (educația prin alții) și "autoeducație" (educația prin sine), în termeni de interacțiuni: educația eficientă, bazată pe autocunoaștere și autoevaluare = premisa autoeducației;
- eliminarea polarităților exclusiviste (între "eteroeducație" și "autoeducație") sau absolutiste (ruperea educației de autoeducație sau, din contră, tratarea educației doar ca autoeducație);
- conștientizarea importanței "idealului de viață" pentru declanșarea și desfășurarea corectă a procesului de autoeducație;
- implicarea modelului moral și cultural de autoperfecționare în activitatea de autoeducație (vezi *Revista de pedagogie. Autoeducația*, nr.8-12/1993, pag.3-43).

4.3. VALORIFICAREA DEPLINĂ A EDUCABILITĂȚII

Educabilitatea reprezintă o caracteristică esențială a personalității umane care desemnează capacitatea acesteia de *dezvoltare pedagogică* progresivă, permanentă, continuă.

Educabilitatea reflectă calitatea unui concept integrator care definește raporturile de interdependență formativă existente între *trei factori fundamentali ai dezvoltării pedagogice*:

a) *Ereditatea* - reprezintă *premisele naturale* a dezvoltării pedagogice a personalității;

b) *Mediul* - reprezintă *condiția socială* a dezvoltării pedagogice a personalității;

c) *Educația* - reprezintă "*conexiunea determinantă*" pentru dezvoltarea pedagogică a personalității prin valorificarea formativă deplină a premiselor ereditare și a condițiilor sociale.

Educabilitatea, în calitate de concept integrator, *concentrează premisele, condițiile și conexiunile determinante ale dezvoltării pedagogice* la nivelul a trei procese complementare:

- *procesul biologic*, centrat pe fenomene de *creștere și de maturizare fizică, morfologică și biochimică* a diferitelor componente ale organismului uman;

- *procesul social*, centrat asupra capacităților de *reglare a conduitei umane* în raport de normele comunității;

- *procesul psihologic*, centrat pe *evoluția fenomenelor psihice* în plan funcțional și structural.

Prin analogie cu factorii dezvoltării psihice, *ereditatea, mediul și educația* au valoarea unor noțiuni operaționale care concentrează "influențele constatate, profunde și esențiale" pentru dezvoltarea pedagogică a personalității, diferențiate net de cele "episodice, superficiale și accidentale" (vezi Golu, Pantelimon, 1987, pag.34-37).

4.3.1. Ereditatea definește o trăsătură biologică proprie organismelor vii. Ea intervine în procesul dezvoltării ca "ereditate generală", tipică speciei, dar și ca "ereditate specială", concretizată în transmiterea unor trăsături particulare, fizice sau anatomo-fiziologice, variabile în funcție de individualitatea fiecărei personalități umane.

Ereditatea valorifică două concepte complementare, dezvoltate în cadrul cercetărilor biologice moderne:

a) conceptul de "genotip" - reflectă "patrimoniul moștenit" la nivel de specie, care include "un ansamblu de gene", care asigură, din interior, "construcția noului născut";

b) conceptul de "fenotip"- reflectă efectul "genotipului" rezultat din interacțiunea acestuia cu mediul extern (vezi Golu, Pantelimon, 1978, pag.38).

Interpretarea pedagogică a eredității angajează două concepte operaționale complementare:

- *conceptul de creștere*, vizează aspectele fizice, anatomice, ale dezvoltării "schemei corporale", ramificațiilor nervoase, volumului de masă cerebrală;
- *conceptul de maturizare*, vizează aspectele fiziologice ale dezvoltării interne: biochimice, endocrine, senzoriale, cerebrale.

Educabilitatea valorifică în planul dezvoltării pedagogice plasticitatea sistemului nervos central, relația dintre procesele nervoase fundamentale (excitația-inhibiția), particularitățile anatomo-fiziologice ale analizatorilor, calități operabile în termenii interdependenței formative existente între învățare și dezvoltare (vezi Golu, Pantelimon, 1985).

4.3.2. Mediul definește ansamblul factorilor naturali și sociali, materiali și spirituali, care condiționează, în mod organizat sau spontan, dezvoltarea pedagogică a personalității umane.

Dezvoltarea pedagogică a personalității presupune regruparea *culturală* a acestor factori care intervin la nivel de "macromediul social" (economic, politic, cultural) - prin familie, școală, profesie, instituții sociale, timp liber, mass.media etc. - și la nivel de "micromediul social": mediul natural, mediul ambiant, format din totalitatea condițiilor bioclimatice și geografice în care trăiește omul.

Mediul este un factor modelator care permite relevarea, stimularea și chiar amplificarea dispozițiilor genetice prin acțiuni instituționalizate formal (școala) și nonformal (activități extradidactice, activități extrașcolare). Cercetările UNESCO dezvoltă, în acest sens, teza transformării progresive a mediului social într-o "cetate educativă" (vezi, Faure, Edgar, 1975).

Valorificarea deplină a educabilității solicită *mediului* raporturi deschise pedagogic spre *ereditate* și spre *educație*.

Deschiderea pedagogică a *mediului* spre *ereditate* angajează capacitatea acestuia de prelucrare socio-culturală a dispozițiilor native, generale și speciale, ale personalității umane.

Deschiderea pedagogică a *mediului* spre *educație* angajează capacitatea acestuia de structurare instituțională a activităților sale orientate în direcția formării-dezvoltării personalității umane.

În această ultimă accepție, "pe pozițiile sale superioare, la nivelul componentelor sale socio-culturale și a derivatelor ei socio-comunicative, mediul se prelungește în educație, se unifică cu educația" (Golu, Pantelimon, 1985, pag.82).

4.3.3. Educația definește esența educabilității prin calitatea sa de *factor care determină dezvoltarea pedagogică a personalității umane prin valorificarea deplină a premiselor ereditare și a condițiilor de mediu.*

Educația mijlocește în fapt interacțiunea dintre *ereditate și mediu* care devine funcțională în raport cu finalitățile pedagogice macrostructurale și microstructurale asumate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Ca factor al educabilității, *educația* "propune deliberat alegerea perspectivei ce urmează a fi insuflată dezvoltării, conturând modalitatea concretă de utilizare a resurselor eredității și a mediului" (Golu, Pantelimon, 1985, pag.40,41).

Prin obiectivele formative deschise în fața personalității - obiective care "crează decalaje între ceea ce este și ceea ce este de dorit" - *educația* este mai mult decât un factor al dezvoltării psihice; devine un factor al dezvoltării pedagogice.

Educabilitatea reflectă conținutul pedagogic specific al relației dintre ereditate-mediu-educație, conținut care, "departe de a se închide în ea, se deschide spre viitor (...), în etape distincte și solidare" (Debesse, Maurice, 1981, pag. 111).

Etapele educației - care desemnează un potențial formativ eșalonat progresiv pe "treptele școlarității" - nu trebuie suprapuse exact peste "stadiile psihice" - care desemnează un ansamblu de "invariante bine conturate calitativ" în funcție de relațiile și activitățile prioritare și de "structurile psihice concrete" (Golu, Pantelimon, 1985, pag.43).

Tabloul "stadiilor dezvoltării psihice" include astfel:

- stadiul copilului mic: de la naștere până la 1 an;
- stadiul copilului antepreșcolar: de la 1 la 3 ani;
- stadiul copilului preșcolar: de la 3 la 6(7) ani;
- stadiul școlarului mic de la 6(7) la 10(11)ani;
- stadiul școlarului preadolescent: de la 10(11) la 14(15) ani;
- stadiul școlarului adolescent: de la 14(15) la 18(19) ani;
- stadiul adolescenței întârziate: de la 20 la 24 de ani;
- stadiul vârstei adulte:
 - tinerețea: de la 25 la 44 de ani;
 - maturitatea: de la 45 la 65 de ani ("vârsta adultă mijlocie și tardivă");
 - bătrânețea: de la 66 la 90 de ani ("vârstele de involuție") - vezi Șchiopu, Ursula; Verza, Emil, 1991, pag.30-34.

Valorificarea pedagogică deplină a educabilității presupune cunoașterea fiecărui stadiu al dezvoltării, în mod special a faptului că momentele de "criză" apar, de regulă, în fazele de trecere la o nouă vârstă psihologică - fenomen acutizat în jurul vârstei de 14 ani, la trecerea de la preadolescență la adolescență.

Sesizarea diferenței specifice dintre "stadiile dezvoltării psihice" și "etapele dezvoltării pedagogice" a generat soluția restructurării treptelor școlare în sistemele moderne de învățământ, organizate, în cea mai mare parte, în formula "6+3+3", care permite ieșirea din "fazele psihologice critice" în interiorul aceluiași ciclu de învățământ.

x
x x

Valorificarea deplină a educabilității sugerează o anumită normativitate a acțiunii educaționale care propune:

- depășirea antinomiei: influențe interne (ereditare) - influențe externe (mediu și educație);

- concentrarea substratului energetic motivațional al dezvoltării pedagogice la nivelul obiectivelor formative ale educației, deschise în direcția (auto)perfecționării personalității umane;

- delimitarea diferenței specifice dintre "stadiul psihic" și "stadiul pedagogic", operantă în sistemele moderne de învățământ care au instituționalizat, de cele mai multe ori, structura de organizare "6+3+3".

Educabilitatea confirmă astfel resursele dezvoltării pedagogice a personalității, nelimitate în contextul valorificării depline a premiselor ereditare și a condițiilor de mediu, determinate psihosocial la nivelul sistemului educațional și la nivelul procesului de învățământ.

4.4. PROIECTAREA CURRICULARĂ A EDUCAȚIEI

Analiza activității de formare-dezvoltare a personalității presupune înțelegerea perspectivelor sale de evoluție, obiectivate la nivelul: educației permanente, autoeducației, educabilității.

Aceste perspective solicită o nouă manieră de proiectare a educației, confirmată, la scara socială a sistemelor moderne de învățământ, sub numele generic de "curriculum".

4.4.1. Conceptul de curriculum trasează o direcție fundamentală în evoluția educației, integrând, la nivel pedagogic și social *superior*, toate tendințele evocate anterior.

Termenul de *curriculum*, "atrage atenția asupra *relațiilor structurale* care asigură modul de existență al evenimentelor educaționale" în general, a celor școlare în special. Lansarea sa, consemnată deja în secolele XVI-XVII, evocă im-

portanța acțiunii de "a pune în relații semnificative filosofile sociale și economice cu practicile manageriale stabilite ca parte a programelor educaționale/școlare cotidiene" (Popkewitz, Thomas, S., 1991, pag. 22).

Etimologia cuvântului (în limba latină, "curriculum" = *scurtă alergare*) sugerează intensitatea semnificațiilor, care concentrează, în ultima instanță, "programul activității educaționale/școlare în integralitatea și funcționalitatea sa, care se concretizează în plan de învățământ, programe școlare, manuale școlare, ghiduri metodice (...) ce conduc la realizarea obiectivelor", respectiv la formarea personalității umane, în general, a elevului, în mod special, "corespunzător scopurilor educaționale" (Dicționar de pedagogie, 1979, pag. 111).

Conceptul de curriculum poate fi analizat în accepția sa tradițională, recunoscută în pedagogia secolelor XVII-XIX, și în perspectiva derivațiilor moderne relevante în teoria educației și a instruirii, dezvoltată în secolul XX. (vezi Crețu, Carmen, 1995, pag. 125-146).

În accepția sa tradițională, recunoscută în pedagogia secolelor XVII-XIX, conceptul de curriculum reprezintă succesiv sau simultan:

- un set de documente școlare/universitare care planifică conținuturile educației/instruirii;
- un instrument de eficientizare socială a activității școlare/universitare;
- un program de învățare oficial, organizat instituțional (școală, universitate), obligatoriu și pentru "subiectul" și pentru "obiectul" educației.

Semnificația modernă a conceptului de curriculum, lansată în pedagogia secolului XX de John Dewey, vizează nu numai conținuturile incluse în programele școlare/universitare ci și experiențele de învățare ale elevilor/studentilor, experiențe care trebuie planificate și organizate instituțional de cadre profesionalizate special în această direcție. Mai mult chiar, activitatea profesorilor trebuie să plece de la experiențele de învățare ale elevilor/studentilor pentru a putea stimula la maximum "încălnațiile lor naturale".

Formarea și perfecționarea profesorilor devine astfel parte determinată a curriculumului școlar sau universitar care infuentează calitatea proiectării și a realizării acestuia. Ea cere profesorilor corelarea permanentă a conținutului programei cu organizarea activității de învățare a elevului/studentului în cadrul unui "proces de reconstituire care pleacă de la experiența de învățare a elevului/studentului, deplasându-se spre ceea ce reprezintă întregul organizat al ade-vărului asimilat prin învățare" (vezi Dewey, John, 1902)

Perspectiva curriculară impune astfel o anumită reconciliere metodologică între dimensiunea socială și dimensiunea psihologică a educației, între produsul educației și procesul educației, între obiectivele informative și obiectivele formative ale educației.

Conceptul de curriculum evoluează, la nivelul pedagogiei secolului XX, în direcția extinderii "experiențelor de învățare" de la seria celor directe, organizate școlar/universitar, la scara celor indirecte, angajate prin expansiunea diferitelor mijloace de educație nonformală care completează și perfecționează resursele de formare-dezvoltare ale personalității umane.

Sunt elaborate astfel principiile de bază ale curriculumului care marchează evoluția educației în cadrul tendinței "tehnocentriste", respectiv în cadrul "curentului pedagogiei prin obiective", lansat după deceniul 1940-1950 (vezi Gabaude, Jean-Marc; Not, Louis, 1988). Aceste principii, care constituie "biblia curriculumului", au valoarea unor "norme comprehensive" aplicabile, în ordinea ierarhică propusă, la nivelul oricărui proiect educațional:

a) *Principiul selectării și al definirii obiectivelor activității de educație/învățare;*

b) *Principiul selectării și al construirii experiențelor de educație/învățare în funcție de obiectivele stabilite anterior;*

c) *Principiul organizării metodologice a experiențelor de educație/învățare pentru obținerea unui efect formativ maxim;*

d) *Principiul evaluării rezultatelor prin raportare la obiectivele propuse în vederea perfecționării continue a activității de educație/învățare (vezi Tyler, R.W., 1950).*

Dicționarele de pedagogie procesează evoluțiile conceptului de curriculum la nivelul noilor mize ale educației, definitorii din perspectiva modelului cultural al societății informatizate. Pot fi desprinse trei tendințe semnificative:

A) *Tendința de extindere a conceptului de curriculum care "se întinde de la definirea obiectivelor învățământului, incluzând nu numai conținuturile ci și metodele și modalitățile de evaluare, precum și experiențele de viață necesare formării și dezvoltării elevului/studentului etc" (Drouin, Anne-Marie, 1993);*

B) *Tendința de concentrare a conceptului de curriculum la "un ansamblu de conținuturi și de situații de învățare aplicate după o ordine de progresie determinată la nivelul obiectivelor pedagogice" (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994, pag.218);*

C) *Tendința de abordare managerială a conceptului de curriculum care include "un ansamblu de acțiuni planificate" global, optim și strategic, într-o ordine pedagogică de maximă rigurozitate, bazată pe "definirea obiectivelor învățământului, stabilirea conținuturilor, a metodelor și a materialelor de predare-învățare-evaluare, dar și pe elaborarea dispozițiilor necesare pentru formarea adecvată a profesorilor" (Valerien, Jean, 1991, pag.203).*

4.4.2. Perspectiva curriculară de evoluție a educației angajează o nouă strategie de proiectare a activității de formare-dezvoltare a personalității umane

în mediul instituțional formal-nonformal, cu valorificarea influențelor informale ale câmpului psihosocial înconjurător.

Noua strategie de proiectare determină atât punctul de plecare cât și baza de organizare a activității de educație. Punctul de plecare al proiectării educației este centrat la nivelul obiectivelor pedagogice - spre deosebire de proiectarea tradițională, centrată prioritar asupra conținuturilor. Baza de organizare a educației vizează corespondențele pedagogice dintre obiective-conținuturi-metodologie-evaluare - spre deosebire de proiectarea tradițională subordonată aproape exclusiv conținuturilor care trebuie dobândite, mai ales la nivel de "predare-învățare".

Proiectarea curriculară construiește pedagogic "un program de activități conceput special ca elevii/studenții să atingă, în măsura posibilităților lor, anumite scopuri și anumite obiective educative, definite în mod explicit" (*Dictionary encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, pag.219). Noua orientare conferă proiectării educației două calități pedagogice și sociale complementare:

- calitatea centrării asupra resurselor personalității elevului/studentului etc., exprimată în termeni de obiective prioritar formative;

- calitatea deschiderii obiectivelor-conținuturilor-metodelor de "predare-învățare-evaluare" în direcția educației permanente-autoeducației-educabilității.

Perspectiva de evoluție curriculară a educației "indică, în esență, un mod specific de a proiecta și de a promova învățarea". Dezvoltarea sa - studiată în mod special la nivelul didacticii - presupune trecerea de la o viziune pedagogică parțială și instrumentală la o concepție pedagogică globală și integratoare, capabilă să evidențieze "intercondiționările și conexiunile dintre componentele procesului de învățământ (Crișan, Alexandru, 1994, pag.3). Această nouă concepție caracterizează politicile școlare reformatoare orientate, în perspectiva secolului XXI, în jurul ideii de democrație și de egalizare a șanselor în cadrul unui curriculum deschis, care cultivă atitudinea critică și pluralismul pedagogic, valorificând toate dimensiunile și formele educației (vezi Cristea, Sorin, 1966, pag.39-41).

Proiectarea și dezvoltarea curriculară a educației marchează evoluția strategică a planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare/cursurilor universitare, a structurilor flexibile de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, evoluție strategică determinată social la nivelul finalităților educației, într-un proces de permanentă revizuire, regândire și chiar de reformare pedagogică (vezi *Revista de pedagogie. Curriculum și dezvoltare curriculară*, nr.3-4/1994, pag.3-82).

x

x

x

Evoluția educației în perspectiva secolului XXI, în condițiile afirmării modelului cultural al societății informatizate, angajează practic toate cele patru orientări analizate anterior:

- formarea-dezvoltarea *permanentă* a personalității, posibilă și necesară prin integrarea tuturor formelor și conținuturilor educației pe verticala și pe orizontala sistemului de educație;

- *autoformarea-autodezvoltarea* personalității umane, posibilă și necesară prin proiectarea și realizarea *superioară* a ciclurilor de educație permanentă, desfășurate, la nivel optim, pe verticala și pe orizontala sistemului de educație;

- valorificarea deplină a *educabilității* la nivelul *corelației pedagogice* existente între factorii care asigură (auto)formarea-(auto)dezvoltarea personalității umane: *educația* - mediul - ereditatea;

- *proiectarea curriculară* a educației, centrată asupra *obiectivelor formative* și a *corespondențelor pedagogice*: obiective-conținuturi-metodologie-evaluare.

Această evoluție susține - *funcțional și structural* - integrarea tendinței de abordare socială a educației cu tendința de abordare psihologică a educației, concepută astfel ca *activitate de (auto)formare-(auto)dezvoltare permanentă* a personalității, deschisă perfecționării în plan *intelectual-moral-tehnologic-estetic-fizic*, la nivel *formal-nonformal-informal*.

BIBLIOGRAFIE

- 1) Almond, Gabriel; Verba, Sindey, *Cultura civică*, Editura Du Style, București, 1996
- 2) Apostol, Pavel, *Metodologice: modelarea acțiunii educaționale*, în Tudoran, Dimitrie; Văideanu, George (sub redacție), *Fundamenta paedagogiae, II*, E.D.P., București, 1970
- 3) Barna, Andrei, *Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice*, E.D.P. R.A., București, 1995
- 4) Bontaș, Ioan, *Pedagogie*, Editura ALL, București, 1994, pag. 33-47; 72-89; 287-291
- 5) Bréhier, Emile, *Mari teme ale filosofiei*, Editura Humanitas, București, 1993
- 6) Călin, Marin, *Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară. Analiză multireferențială*, E.D.P. R.A., București, 1995
- 7) Cerghit, Ioan, *Determinațiile și determinările educației*, în Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, *Curs de pedagogie*, Facultatea de Istorie-Filosofie, Universitatea București, 1988, pag. 11-35
- 8) Choimbart de Lauwe, Paul-Henry, *Cultura și puterea*, Editura politică, București, 1982
- 9) Crețu, Carmen, *Orientări actuale în problema curriculumului*, în Neculau, Adrian; Cozma, Teodor (coordonatori), *Psihopedagogie - pentru examenul de definitivat și gradul didactic II*, Editura Spiru Haret, Iași, 1994, pag. 125-146
- 10) Cristea, Mircea, *Sistemul educațional și personalitatea. Dimensiunea estetică*, E.D.P. R.A., București, 1994
- 11) Cristea, Sorin, *Metodologia reformei educației*, Editura Hardiscom, Pitești, 1996
- 12) Cristea, Sorin, *Pedagogie generală. Managementul educației*, E.D.P. R.A., București, 1996
- 13) Crișan, Alexandru, *Argument în Revista de pedagogie. Curriculum și dezvoltare curriculară*, nr. 3-4/1994
- 14) Croce, Benedetto, *Estetica*, Editura Univers, București, 1970
- 15) Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996
- 16) Davîdov, V.V., *Raportul dintre noțiunile de "formare" și "dezvoltare" a psihicului*, în Galperin, P.I. (și colaboratorii), *Studii de psihologia învățării*, E.D.P., București, 1975
- 17) Dave, R.H. (sub redacție), *Fundamentele educației permanente*, E.D.P., București, 1991

- 18) Debesse, Maurice; Mialaret, Gaston, *Traité de sciences pédagogiques, 1, Introduction*, P.U.F., Paris, 1969
- 19) Debesse, Maurice, *Etapele educației*, E.D.P., București, 1981
- 20) De Lansheere, Viviane, *L'éducation et la formation*, P.U.F., Paris, 1992
- 21) Dewey, John, *The child and the curriculum*, The University Press, Chicago, 1902
- 22) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1994
- 23) *Dictionnaire de la philosophie*, Larousse, Paris, 1995
- 24) *Dictionar de pedagogie*, E.D.P., București 1979
- 25) Dottrens, Robert (și colabor.), *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970
- 26) Drouin, Anne-Marie, *50 mots. La pédagogie*, Desclee de Brouwer, Paris, 1993
- 27) Durkheim, Emile, *Educație și sociologie*, E.D.P., București, 1980
- 28) Faure, Edgar (și colaboratorii), *A învăța să fii*, E.D.P., București, 1975
- 29) Fukuyama, Francis, *Sfârșitul istoriei și ultimul om*, Editura Paideia, București, 1994
- 30) Gabaude, Jean-Marc; Not, Louis, *La pédagogie contemporaine*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse, 1988
- 31) Geissler, Henrich, E., *Mijloace de educație*, E.D.P., București, 1977
- 32) Ghivirigă, Mihai, *Tendențe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, E.D.P., București, 1976
- 33) Golu, Pantelimon, *Psihologia socială*, E.D.P., București, 1974
- 34) Golu, Pantelimon, *Învățare și dezvoltare*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985
- 35) Golu, Pantelimon, *Caracteristicile dezvoltării psihice*, în Popescu-Neveanu, Paul; Zlate, Mielu; Crețu, Tinca (sub redacție), *Psihologie școlară*, Facultatea de Istorie-Filosofie, Universitatea București, 1987
- 36) Hegel, G.W., *Prelegeri de estetică, vol. 1*, Editura Academiei, București, 1966
- 37) Hubert, René, *Traité de pédagogie générale*, P.U.F., Paris, 1965
- 38) Illich, Ivan, *Une société sans école*, Edition du Seuil, Paris, 1971
- 39) King, Alexander; Schneider, Bertrand, *Prima revoluție globală. O strategie pentru supraviețuirea lumii. Un Raport al Consiliului Clubului de la Roma*, Editura Tehnică, București, 1993
- 40) Kneller, George, F., *Enseigner, Apprendre - Pourquoi ? Une introduction à la philosophie de l'enseignement*, Nouveaux Horizons, 1974
- 41) Lengrand, Paul, *Introducere în educația permanentă*, E.D.P., București, 1973,
- 42) Mahler, Fred, *Sociologia educației și învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, E.D.P., București, 1977
- 43) Mialaret, Gaston, *Introducere în pedagogie*, E.D.P., București, 1981

- 44) Mialaret Gaston, *Les sciences de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1993
- 45) Neacșu, Ioan, *Educația estetică*, în Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr (coordonatori), *Curs de pedagogie*, Facultatea de Istorie-Filosofie, Universitatea București, 1988, pag.332-342
- 46) Nicola, Ioan; Farcaș, Domnica, *Teoria educației și noțiuni de cercetare pedagogică*, *Manual pentru clasele a XI-a, Școli Normale*, E.D.P., București, 1990
- 47) Nicola, Ioan, *Pedagogie*, E.D.P., R.A., București, 1992, pag.13-30; 53-67; 84-207
- 48) Nicola, Ioan, *Pedagogie*, E.D.P., R.A., București, 1994, pag.15-37; 78-88; 119-267
- 49) Oprescu, Nicolae, *Pedagogie*, Editura Fundației "România de Măine", București, 1996, pag.36-53; 53-88; 338-398
- 50) Planchard, Emile, *Pedagogie școlară contemporană*, E.D.P. R.A., București, 1992
- 51) Poenaru, Romeo, *Pedagogia olimpismului*, Editura Eurobit, Timișoara, 1995
- 52) Popkewitz, Thomas, S., *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research*, Teachers College, Columbia University, New York and London, 1991
- 53) Ralea, Mihail, *Prelegeri de estetică*, Editura Științifică, București, 1972
- 54) Reboul, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1976
- 55) *Revista de pedagogie. Educație permanentă*, nr.3/1993
- 56) *Revista de pedagogie. Autoeducația*, nr.8-12/1993
- 57) *Revista de pedagogie. Curriculum și dezvoltare curriculară*, nr.3-4/1994
- 58) *Revista de pedagogie. Învățământul profesional*, nr.11-12/1994
- 59) Rusu, Constantin, *Subiectul și obiectul educației*, în Tudoran, Dimitrie; Văideanu, George (sub redacție), *Fundamenta paedagogiae, II*, E.D.P., București, 1970
- 60) Salade, Dumitru, *Educație și personalitate*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 1995
- 61) Schramm, Fred; Kahner, Friedrich; Coombs, Philip, H.; Lyle, Jack, *Noile mass.media: un studiu în sprijinul educației*, E.D.P., București, 1979
- 62) Stanciu, Ion, Gh., *Educația intelectuală*, în Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr (coordonatori), *Curs de pedagogie*, Facultatea de Istorie-Filosofie, Universitatea București, 1988, pag.282-297
- 63) Stanciu, Ion, Gh., *Continuitate și reevaluare în interpretarea contemporană a conceptului de educație*, în *Revista de pedagogie*, nr.10/1991
- 64) Stanciu, Ion, Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, E.D.P. R.A., București, 1995
- 65) Străchinăru, Ion, *Educația morală*, în Bontaș, Ioan (coordonator), *Pedagogie pentru învățământul superior tehnic*, E.D.P., București, 1983, pag.82-91

- 66) Șafran, Oisie, *Funcțiile educației*, în Todoran, Dimitrie (coordonator), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, E.D.P., București, 1982
- 67). Șafran, Oisie, *Educația intelectuală*, în Todoran, Dimitrie (coordonator), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, E.D.P., București, 1982
- 68) Șchiopu, Ursula; Verza, Emil, *Psihologia vârștelor. Ciclurile vieții*, E.D.P., București, 1991
- 69) Șchiopu, Ursula; Verza, Emil, *Psihologia vârștelor. Ciclurile vieții*, E.D.P. R.A., București, 1995
- 70) Thomas, Jean, *Marile probleme ale educației în lume*, E.D.P., București, 1977
- 71) Todoran, Dimitrie, *Pedagogia: știință a educației*, în Todoran, Dimitrie (coordonator), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, E.D.P., București, 1982,
- 72) Toma, Steliana, *Autoeducația. Sens și devenire*, E.D.P., București, 1983
- 73) Tyler, R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University Press, Chicago, 1950
- 74) Țircovnicu, Victor, *Pedagogie generală*, Editura Facla, Timișoara, 1975, pag. 8-25; 70-84; 110-166; 308-440
- 75) UNESCO, *A învăța și a munci*, E.D.P., București, 1983
- 76) Urbanczyk, Franciszek, *Didactica pentru adulți*, E.D.P., București, 1975
- 77) Valerien, Jean, *La gestion administrative et pédagogique des écoles - Guide pour les directeurs et directrices d'école*, UNESCO/ALFA Editions, Tunis, 1991
- 78) Văideanu, George, *Cultura estetică școlară*, E.D.P., București, 1967
- 79) Văideanu, George, Neculau, Adrian (coordonatori), *Noile educații*, Facultatea de Istorie-Filosofie, Universitatea "Al.I.Cuza" Iași, 1986
- 80) Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988
- 81) Văideanu, George, *UNESCO -50 -EDUCAȚIE*, E.D.P. R.A., București, 1996
- 82) Vlădulescu, Lucia, *Fundamente ale educației și profesionalizării tehnologice*, E.D.P. R.A., București, 1996
- 83) Vlășceanu, Lazăr, *Metodologia cercetării sociologice*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982
- 84) Vlășceanu, Lazăr, *Metodologia cercetării sociale. Metode și tehnici*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1986
- 85) Zamfir, Elena, *Modelul sistemic în sociologie și antropologie culturală*, Editura Științifică, București, 1975
- 86) Zamfir, Cătălin; Vlășceanu, Lazăr, *Dicționar de sociologie*, Editura Babel, 1993

MODULUL II

SISTEMUL DE EDUCAȚIE

Capitolul 5. Analiza sistemului de educație

Capitolul 6. Managementul sistemului de învățământ

Rezumat

Modulul II analizează instituțiile sociale angajate în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane la nivelul sistemului de educație, în general, al sistemului de învățământ, în mod special.

Modulul II urmărește definirea conceptelor de sistem de educație - sistem de învățământ - proces de învățământ, prin raportarea acestora la funcția și structura specifică a activității de formare-dezvoltare a personalității umane.

Modulul II elaborează, în acest cadru, conceptele pedagogice fundamentale și operaționale, necesare la nivelul activității de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățământ.

CAPITOLUL 5

ANALIZA SISTEMULUI DE EDUCAȚIE

Sistemul de educație reprezintă un concept pedagogic de maximă generalitate. Analiza sa presupune angajarea unor repere metodologice deschise în plan funcțional și structural pentru explicarea și înțelegerea problemelor teoretice și practice, fundamentale și operaționale, care sunt definitorii la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

5.1. SISTEMUL DE EDUCAȚIE

Sistemul de educație reprezintă ansamblul instituțiilor sociale - economice, politice, culturale - și al comunităților umane - familie, popor, națiune; grupuri profesionale, grupuri etnice; sat, oraș, cartier, colectivitate - care în mod direct sau indirect, explicit sau implicit, îndeplinesc funcții pedagogice, de activare și influențare a procesului de formare-dezvoltare a personalității umane.

Pe coordonatele valorice ale practicii sociale, sistemul de educație include, potențial, toate conținuturile și formele educației, proiectate și realizate la nivelul unor acțiuni educaționale, bazate pe diferite tipuri de corelații "subiect"- "obiect" și a unor influențe pedagogice multiple, provenite din direcția unui câmp psiho-social deschis.

Sistemul de educație angajează, astfel, intervențiile instituționale posibile prin *conținuturi intelectuale, morale, tehnologice, estetice, fizice*, la nivelul *educației formale-nonformale-informale*, activate dependent sau interdependent, prin acțiuni și influențe specifice dar (și) complementare.

5.2. SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Sistemul de învățământ reprezintă principalul subsistem al sistemului de educație, care include *ansamblul instituțiilor specializate în proiectarea și realizarea funcțiilor educației* prin conținuturi și metodologii specifice, organizate formal și nonformal.

5.2.1. Sistemul de învățământ, în sens larg, angajează ansamblul instituțiilor școlare *specializate în proiectarea și în realizarea educației/instrucției*

formale dar și unele instituții specializate în proiectarea și realizarea educației/instrucției nonformale.

Această definiție, cu funcție metodologică largă, extinsă social, vizează "ansamblul instituțiilor care participă la organizarea arhitecturii școlare, adică la derularea generală a studiilor pe cicluri, orientări, filiere etc." (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994, pag.956).

Ca parte a sistemului de educație, sistemul de învățământ coordonează și asimilează acțiunile și influențele pedagogice proiectate și realizate (de) la nivelul următoarelor instituții:

- "*Școala*", reprezentată prin: grădinițe, școli primare, școli generale, școli profesionale, școli speciale, grupuri școlare, licee, colegii universitare, universități, unități de instruire permanentă (recurentă, reciclare, perfecționare), unități de învățământ conexe (centre, cabinete de asistență psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice, părinților; centre, cabinete logopedice, case ale copiilor și elevilor);

- *Instituțiile specializate în educație/instruire nonformală*, complementare în raport cu "*școala*": casele și cluburile elevilor/studenților, taberele pentru elevi/studenți, centrele de formare profesională, centrele de vacanță ("*loisir*"), presa școlară/universitară, radio-televiziunea școlară/universitară, rețelele de informatizare școlare/universitare;

- *Organismele instituționale ale comunităților educative* (locale, zonale; profesionale etc.) care sprijină "*școala*" în mod direct conform anumitor relații contractuale: familia/comunitatea părinților; agenții economici, politici, culturali; biserica etc.

Deschiderea socială a școlii marchează evoluția sistemelor moderne de învățământ confirmată prin mai multe realizări instituționale. Le evocăm doar la nivelul unor modele care înregistrează altfel o arie de extindere mult mai largă:

- centre interșcolare/teritoriale de formare profesională cu programe de instruire nonformală (S.U.A.);

- "școli duale", cu programe de instruire profesională în școală și în întreprindere, proiectate pe baza unor relații contractuale realizate cu agenții economice cointeresați (Germania);

- "școli alternative", care angajează opțiunea și responsabilitatea comunităților locale/zonale - familia, biserica, agenții sociali etc. (Olanda, Danemarca)

- "centre de vacanță", cu programe pedagogice multiple de "educație activă" (Franța);

- rețele școlare/universitare de televiziune și de informatizare, cu programe de instruire formală-nonformală (Japonia).

Această deschidere socială influențează calitatea sistemelor școlare care înregistrează următoarele tendințe de evoluție, confirmate în utimele decenii la scară mondială:

a) pregătirea specială a copiilor pentru ca "trecerea în învățământul primar să devină mai suplă";

b) pregătirea în condiții optime a "parcursului educativ" de la învățământul primar la învățământul secundar, obiectiv valabil și în condițiile integrării și în condițiile separării celor două niveluri școlare;

c) "prelungirea duratei învățământului obligatoriu de la 8 la 9 ani și uneori chiar de la 10 la 11 ani" pentru a putea "asigura șanse egale de reușită tuturor grupurilor sociale";

d) multiplicarea și diversificarea învățământului postobligatoriu, după vârsta de 16 ani, în "filieri" cu prestigiu pedagogic comparabil în perspectiva reușitei școlare, profesionale și sociale, ulterioare;

e) dezvoltarea unui învățământ superior capabil să creeze "un echilibru între diversele specializări: umaniste, științifice, tehnologice și profesionale";

f) formarea tuturor cadrelor didactice la nivel universitar, în instituții specializate cu durata de minimum 3 ani;

g) asigurarea continuității între formele de pregătire profesională inițială și continuă, "care trebuie considerate ca un întreg" (vezi Ministerul Învățământului, 1990, pag.7-21).

Aceste tendințe sunt consolidate la nivelul politicilor școlare lansate după 1990 pe baza modelelor oferite de țările dezvoltate din Europa și America de Nord, dar și de țările din Asia care au cunoscut o puternică dezvoltare social-economică, prin investițiile substanțiale realizate în educație și cercetare (Japonia, Coreea de Sud, China...).

Transformările geopolitice, înregistrate după 1990, accelerează procesul de democratizare a sistemelor de învățământ la nivelul organizării acestora. Noua politică a educației poate asigura egalizarea șanselor prin "refuzul selecției școlare timpurii", lipsite de o bază psihosocială adecvată. Această concepție satisface, în mod explicit și implicit", (și) "cererea familiei de prelungire a școlarității", confirmată nu numai la nivel ideologic ci și în plan instituțional (vezi L'école et les enseignants dans les pays de la communauté, 1991, pag.10,11).

Democratizarea sistemelor moderne de învățământ influențează toate "modelele și tendințele" de evoluție a școlii, evidențiate la nivelul unor indicatori manageriali (administrație, finanțare, formare inițială și continuă a cadrelor didactice...), propuși în scopul analizei comparative a țărilor care fac parte - sau urmează să facă parte - din Uniunea Europeană:

- creșterea responsabilității comunităților locale și zonale în procesele de descentralizare administrativă și financiară și de formare a cadrelor didactice în funcție de cerințele teritoriale de dezvoltare socio-economică;

- extinderea învățământului prin coborârea vârstei de debut a școlarității (5-6 ani) și prelungirea vârstei obligatorii de școlarizare (16 ani) în condițiile în care *"educația generală comună coincide, în mod normal, cu perioada școlii obligatorii"*;

- extinderea formelor, modalităților și procedelor de măsurare și apreciere a randamentului pedagogic al elevilor și al cadrelor didactice, demonstrat în timpul școlarității, în condiții specifice evaluării formative, continue;

- dezvoltarea filierelor vocaționale *după* absolvirea învățământului general obligatoriu și a altor forme avansate de școlarizare;

- îmbunătățirea standardelor de calificare vocațională obținute prin învățământul secundar superior, în comparație cu standardele de profesionalizare academică;

- proiectarea modulară a cursurilor în învățământul secundar superior (liceal și profesional) și în învățământul superior (scurt, lung, postuniversitar);

- perfecționarea formelor și modalităților de pregătire inițială și continuă a cadrelor didactice, la nivelul învățământului superior, universitar și postuniversitar (vezi EURYDICE, CEDEFOP, 1996, pag.7).

Analiza sistemului de învățământ, în sens larg, presupune și evidențierea *"unor medii educaționale"* care angajează "diferite forme de colaborare cu școala": familia, organizațiile de copii și tineret, comunicațiile de masă (vezi Radu, Ion, T.; Cozma, Maria; Cerghit, Ioan; Popescu, Eugenia, 1988).

Dintre aceste "medii educaționale", *comunicațiile de masă* (mass.media) angajează o multitudine de funcții (informare, culturalizare, socializare, formare, divertisment etc.) care impun - în cadrul unor programe formale și/sau nonformale - realizarea a unor obiective specifice și concrete ale sistemului de învățământ (vezi radio-televiziunea școlară/universitară etc.).

Organizațiile de copii și tineret - influențate negativ, în anumite etape istorice, de exacerbare a funcțiilor lor "ideologice și politice" - își mențin actualitatea pedagogică la nivelul sistemului de învățământ prin potențialul lor formativ, evident, mai ales, în planul educației morale: prin activități în și pentru colectiv; prin activități de muncă productivă și de creație; prin activități care stimulează competiția; prin activități care cultivă patriotismul, spiritul de solidaritate, responsabilitatea civică, înțelegerea și propagarea valorilor autentice din domeniul științific, estetic, politic, religios etc.

Un rol aparte, în contextul "mediilor educaționale", revine *familiei*, considerată "prima școală a copilului" (Oprescu, Nicolae, 1996, pag.134).

Familia constituie un agent social al sistemului de învățământ, activat permanent pe baza unui "contract natural", instituționalizat la nivelul conducerii școlii prin intermediul reprezentanților părinților: consilii, comitete, grupuri de inițiativă, grupuri de finanțare etc.

Familia clasică întreține două funcții educative care influențează direct calitatea sistemelor de învățământ:

a) îndrumarea copilului, (pre)adolescentului, tânărului și chiar a maturului, *la bază* (vezi atitudinile comportamentale dobândite în "cei șapte ani de-acasă") și *la vârf* (vezi raportarea la nivelul de aspirații socio-profesional, moral etc., dezvoltat pe tot parcursul vieții);

b) responsabilizarea civică a părinților care reprezintă modele comportamentale cu potențial formativ ridicat, la nivel longitudinal și transversal, prin:

- stilul de viață oferit;
- relațiile de autoritate-permisivitate-colaborare democratică, oferite/ cultivate;
- rolurile socio-afective interpretate exemplar în diferite contexte interne și externe, în raport cu membrii comunității și cu alți agenți educaționali;
- posibilitățile de (auto)educație a părinților, exersate în diferite contexte și împrejurări, relevante la nivelul corelației pedagogice "subiect" - "obiect" (părintele fiind "subiect" dar și "obiect" în acțiunea sa de educare a propriilor copii/(pre)adolescenți etc.).

Familia modernă suportă provocările societății industrializate și - mai nou - ale societății informatizate. Aceste provocări limitează resursele și dimensiunile familiei din mai multe puncte de vedere:

- ca tip de comunitate, cu un număr de membrii tot mai redus pe orizontală (vezi restrângerea nucleului familiei chiar la un singur părinte și un singur copil) și pe verticală (vezi restrângerea legăturilor directe între generații: copii-părinți-bunici-străbunici);

- ca tipologie a rolurilor, limitate la "consum" și "obișnuințe";

- ca tip de autoritate reală, limitată de "morală" constrângerii sau a supunerii (vezi Piaget, Jean, 1980).

Calitățile pedagogice ale familiei intră într-o "nouă ordine" care înclină balanța funcțiilor sale specifice (de *protejare exterioară*: hrană, îmbrăcăminte, îngrijire etc.; de *formare interioară*: educație) în favoarea educației. O educație care constituie "o școală a sentimentelor", în care familia este de neînlocuit.

Această situație permite integrarea acțiunilor și a influențelor familiei la nivelul sistemului de învățământ. Eficiența sa pedagogică reflectă măsura în care părinții înțeleg rolul și statutul lor social:

- din perspectiva resurselor educației permanente, proiectate la nivel longitudinal și transversal;

- din perspectiva corelației "subiect"- "obiect", respectiv din perspectiva faptului că "proprii lor copii sunt, de asemenea, și proprii lor educatori" (Reboul, Olivier, 1976, pag.20).

5.2.2. Sistemul de învățământ, în sens restrâns, include ansamblul instituțiilor școlare determinate funcțional la nivelul macrostructurii sociale. Aceste instituții școlare concentrează pedagogic și reflectă cu mijloace didactice specifice, raporturile existente între sistemul social global - sistemul de educație - sistemul de învățământ - procesul de învățământ.

Sistemul de învățământ - definit în majoritatea dicționarelor (și) ca "sistem școlar" - reprezintă principalul subsistem al sistemului de educație, specializat în realizarea funcțiilor pedagogice ale acestuia la nivelul procesului de instruire, în cadrul concret al activității de predare-învățare-evaluare.

Sistemul educațional - determinat la nivelul sistemului social global - reprezintă "ansamblul instituțiilor care participă la realizarea funcției pedagogice a societății.

Sistemul de învățământ, în calitatea sa de "parte a sistemului de educație", reprezintă, în sens larg, "ansamblul instituțiilor participante (direct, complementar sau contractual) la organizarea arhitecturii școlare".

Sistemul de învățământ, reprezintă, în sens restrâns, "rețeaua organizațiilor școlare" determinată la nivel pedagogic și juridic la nivelul unor "servicii publice" deschise, perfectibile, autoperfectibile. Ele au un aspect funcțional și un aspect organic, care determină orientările generale și particulare, dar și structurile de conținut și materiale ale activității specifice (de predare-învățare-evaluare), proiectate și realizate la nivelul procesului de învățământ (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, pag.956-958).

Procesul de învățământ, în calitatea sa de concept pedagogic fundamental, reprezintă principalul subsistem al sistemului de învățământ, care reflectă dimensiunile generale (sensul larg al sistemului de învățământ) și dimensiunile particulare (sensul restrâns al sistemului de învățământ).

În calitatea sa de concept pedagogic operațional, procesul de învățământ este analizat la nivelul *didacticii generale* - vezi partea a II-a a cărții, *Teoria procesului de învățământ/Didactica generală*.

Relația dintre dimensiunea fundamentală și dimensiunea operațională a conceptului de "proces de învățământ" angajează două perspective metodologice, definite la nivelul teoriei funcțiilor și a structurilor instituționale, teorie inspirată din domeniul sociologiei generale (vezi Suchodolski, Jan, pag.15-18).

Procesul de învățământ trebuie raportat, astfel, la conținuturile specifice care reflectă funcțiile și structurile sistemului de învățământ, la nivelul activității didactice (de predare-învățare-evaluare), proiectată, realizată și dezvoltată - în

primă și în ultimă instanță - conform finalităților pedagogice ale sistemului social global.

Calitatea funcțional-structurală a sistemului de învățământ condiționează valoric desfășurarea operațională, concretă, a activității didactice, proiectată și realizată în cadrul procesului de învățământ.

Procesul de învățământ susține funcțional finalitățile sistemului de învățământ prin conținutul specific al activităților didactice (de predare-învățare-evaluare). Pe de altă parte, însă, există o anumită autonomie a procesului de învățământ care explică rezultatele apreciabile obținute de unele cadre didactice chiar în condițiile unor deficiențe funcțional-structurale ale sistemului de învățământ.

Abordarea sistemică a procesului de învățământ are consecințe metodologice importante pentru delimitarea:

a) *raporturilor dintre variabilele independente de cadrul didactic* - variabile care țin de funcțiile și de structura sistemului de învățământ - și *variabilele dependente exclusiv de cadrele didactice* - respectiv calitatea proiectării și realizării activităților didactice concrete;

b) *principiilor pedagogice generale de proiectare și de realizare a activității didactice*, centrate formativ asupra:

- comunicării pedagogice "subiect" - "obiect";
- cunoașterii pedagogice, transmisă de "subiect", receptată de "obiect";
- creativității pedagogice, probată de "subiect" pentru adaptarea permanentă la cerințele "obiectului";

c) *structurile pedagogice generale de proiectare și de realizare a activității didactice*:

- obiectivele procesului de învățământ;
- conținutul procesului de învățământ;
- metodologia procesului de învățământ;
- evaluarea procesului de învățământ (vezi Cristea, Sorin, 1996, pag.114-196).

5.3. STRUCTURA SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Structura sistemului de învățământ evidențiază elementele componente (nivelurile, treptele, ciclurile - școlare/universitare, de instruire permanentă etc.) și relațiile de interdependență dintre acestea, care asigură funcționalitatea socială a ansamblului pedagogic instituționalizat în mod special pentru formarea-dezvoltarea personalității umane.

5.3.1. Nivelurile funcționale ale structurii sistemului de învățământ marchează procesele strategice care (auto)reglează, pe de o parte, modalitățile de organizare internă, iar pe de altă parte, acțiunile agenților sociali externi angajați direct în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane prin mijloace instituționale specifice.

Analiza sistemului de învățământ permite delimitarea a *patru niveluri funcționale ale structurii* (vezi Geminard, Lucien, 1973, pag.110-112):

A) Nivelul structurii de adaptare internă, care definește:

- a) raporturile dintre grade (niveluri), trepte, cicluri de învățământ;
- b) raporturile dintre gradele (nivelurile) - treptele - ciclurile de învățământ și programele curriculare adoptate.

B) Nivelul structurii materiale, care exprimă, în termeni de calitate și de cantitate, situația în care se află:

- a) resursele umane: cadre didactice, elevi/studenți, cadre didactice ajutoare, personal administrativ etc.;
- b) resursele didactice: spații școlare, mijloace de învățământ etc.
- c) resursele financiare provenite din: bugetul național și bugetul local, adaptat școlii; mijloacele disponibile ale comunității locale;
- d) resursele informaționale: planuri-programe-manuale școlare/cursuri universitare; muzee, biblioteci, videoteci, mediateci - școlare/universitare; rețele de instruire asistată pe calculator etc.

C) Nivelul structurii de conducere a sistemului, care vizează raporturile dintre:

- a) decizia managerială (globală - optimă - strategică) și
- b) decizia administrativă, executivă (subordonată deciziei manageriale).

D) Nivelul structurii de relație, care precizează raporturile contractuale instituționalizate cu:

a) *comunitatea locală*, ceea ce permite:

- atragerea de noi resurse pedagogice și de noi surse de finanțare;
- organizarea unor activități speciale, gen excursii didactice, "loisir" etc.;
- realizarea unor dispozitive pedagogice speciale, gen radio-televiziune școlară/universitară, rețea de instruire asistată pe calculator etc.;

b) *agenți economici*, ceea ce permite:

- proiectarea corectă a "filialelor" și a programelor de pregătire socio-profesională, inițială și continuă;
- perfecționarea gestiunii competențelor pedagogice și de producție, prin respectarea integrală a specificității partenerilor;

c) *părinții*, ceea ce permite:

- multiplicarea efectelor pedagogice necesare pentru stimularea socializării "obiectelor educației";

- participarea familiei la rezolvarea problemelor școlii prin intermediul reprezentanților săi: consilii, comitete ale părinților etc. - vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, pag.853-860.

5.3.2. Evoluția structurii sistemelor de învățământ, sesizabilă la nivelul analizelor istorice și comparative, este consemnată în unul din ultimele dicționare de specialitate publicate în lume, care evidențiază următoarele tendințe, confirmate la scară universală (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1996, pag.959-963):

a) prelungirea școlii de cultură generală, obligatorie până la vârsta de 16 ani, pentru "a putea ajuta grupurile defavorizate să depășească handicapurile lor socio-culturale și pedagogice" pe fondul "favorizării dezvoltării personalității autonome";

b) diversificarea învățământului postobligatoriu - profesional, liceal, superior - cu responsabilizarea opțiunilor și a contribuțiilor comunităților locale și teritoriale;

c) deschiderea școlii și a universității spre problemele sociale ale comunității (economice, politice, culturale, religioase etc.) "pentru a depăși cauzele principale ale incertitudinilor și ale blocajelor trăite de sistemele educaționale".

Aceste tendințe definitivează liniile principale de politică a educației trasate, deja, în perspectiva secolului XXI (vezi *Conférence permanente des ministres européens de l'éducation*, 1994, pag.6-10):

a) generalizarea învățământului secundar superior până la treapta sa superioară, liceală sau profesională;

b) reorientarea programelor de pregătire profesională în condiții de educație nonformală, adaptabile la "jungla care a devenit piața muncii";

c) integrarea programelor de educație permanentă la toate nivelurile școlare, universitare și postuniversitare, de formare, perfecționare și reciclare socio-profesională;

d) angajarea socială a învățământului superior, care este pe cale să devină "primul debușeu pentru tinerii ieșiți din bacalaureat";

e) implicarea pedagogică a rețelilor de mass.media școlară/universitară și de instruire asistată pe calculator, integrate sau complementare sistemului de învățământ la toate nivelurile acestuia.

Evoluția sistemelor moderne de învățământ confirmă tendința generală a reformelor școlare, declanșate în ultimele decenii. Ele sunt orientate, în mod special, în direcția perfecționării structurii de adaptare internă a sistemului de învățământ, care reflectă necesitatea ameliorării permanente a conducerii manageriale a resurselor pedagogice existente și a relațiilor școlii cu comunitatea socială teritorială și locală. Această tendință generală determină:

a) perfecționarea relațiilor de continuitate pedagogică între toate nivelurile, treptele și ciclurile școlare, prin:

- consolidarea trunchiului comun de pregătire generală, în învățământul general, obligatoriu;
- confirmarea evaluării pozitive realizată în termeni de proces (examene parțiale, cu scop formativ, stimulat) și de produs (examene de absolvire cu funcție implicită de selecție școlară/socială, profesională);

b) perfecționarea conducerii manageriale a școlii, care vizează valorificarea integrală și strategică a tuturor resurselor pedagogice existente la nivel național, teritorial și local (vezi *Les réformes de l'éducation*, 1980; Ministerul Învățământului, 1990).

Evoluția structurii sistemelor moderne de învățământ rămâne o problemă deschisă "scenariilor posibile pentru preîntâmpinarea viitorului" (vezi Vanis-cotte, Francine, 1989, pag.234-239).

Scenariile tradiționale devin revolute în toate formulele lor care structurează "o școală închisă", "o școală-laborator" sau "o școală-intreprindere", centrată pe o competitivitate forțată și pe o selecție prematură, care întrețin, "în mod funciar", inegalitatea pedagogică și socială.

Scenariile viitorului devin operaționale la nivelul structurilor școlare prin intermediul "eco-sistemelor socio-culturale" și al tehnologiilor informatizate, care implică o schimbare radicală a managementului pedagogic. Aceste scenarii asigură susținerea unei școli bazată pe ofensiva pedagogiilor alternative, care depinde, însă, de "o perioadă de instruire obligatorie, concepută ca o formare generală, deschisă și largă, aptă să elimine orice aspect al competiției și al selecției".

În acest context, "profilurile ulterioare de formare nu vor mai fi concepute ca o închidere pentru elev, ci din contra vor fi concepute ca un ajutor și ca o trambulină pentru elaborarea proiectelor viitoare".

Funcționând ca structuri prelungite după absolvirea școlii generale, obligatorii, "filierile profesionale pot fi integrate, în mod natural, la niveluri de instruire din ce în ce mai elaborate", construite riguros în raport cu proiectele elevilor dar și cu necesitățile sociale, actuale și virtuale.

CAPITOLUL 6:

MANAGEMENTUL SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Conducerea sistemelor moderne de învățământ implică angajarea unui model managerial adaptabil la cerințele pedagogice ale societății postindustriale, de tip informațional, pe cale de universalizare în perspectiva secolului XXI.

Rezolvarea acestei situații, în termeni de politică a educației, solicită analiza următoarelor probleme:

- *conceptul de management pedagogic;*
- *funcțiile managementului pedagogic;*
- *structurile managementului pedagogic;*
- *principiile managementului pedagogic.*

6.1. CONCEPTUL DE MANAGEMENT PEDAGOGIC

Conceptul de management pedagogic definește activitatea psihosocială de conducere superioară a sistemului de învățământ, distinctă calitativ prin capacitatea sa de a aborda eficient:

- a) problemele globale, care vizează funcționalitatea socială, de ansamblu, a sistemului de învățământ (la nivelul relației: sistem de educație - sistem de învățământ - proces de învățământ);
- b) problemele de pilotaj, care vizează valorificarea optimă a resurselor sistemului de învățământ, la nivelul structurii sale funcționale de adaptare internă;
- c) problemele strategice, care vizează inovarea continuă a sistemului de învățământ, la nivelul structurii sale funcționale de relație cu mediul.

6.1.1. Elaborarea conceptului de management pedagogic presupune respectarea a două condiții metodologice:

- preluarea informației provenite din alte științe socio-umane, care analizează activitatea de management: economia, sociologia, politologia, psihologia socială;
- valorificarea experienței de conducere exercitată la diferite niveluri ale sistemului și ale procesului de învățământ, în calitate de profesor de specialitate, profesor-diriginte, profesor-metodist, profesor-consilier, profesor-cercetător, profesor-director, profesor-inspector școlar.

Pedagogia prelucrează informațiile despre management, dezvoltate de alte științe socio-umane, prin intermediul unor raționamente analogice. Aceste raționamente analogice operaționalizează următoarele calități transferabile în managementul pedagogic:

- calitatea valorificării eficiente a tuturor resurselor instituției respective (preluată din managementul economic);

- calitatea conducerii instituției respective la nivelul sistemului social global și la nivelul relațiilor specifice comunității sau (micro)grupurilor existente (preluată din managementul sociologic);

- calitatea dirijării intereselor cu grad ridicat de generalitate, exprimată în termeni de "știință și artă a conducerii" (preluată din managementul politologic);

- calitatea orientării depline a resurselor personalității manifeste în plan intern și în planul relațiilor interumane de (micro)grup (preluată din managementul psihosocial).

Practica managementului pedagogic solicită valorificarea experienței de conducere, exercitată de cadrele didactice la diferite niveluri ale sistemului și ale procesului de învățământ:

- a) *educatoare, învățător, profesor de diferite specialități*: conducerea activității didactice la nivelul unui colectiv (clasă de elevi, grupă de elevi etc.);

- b) *profesor-diriginte*: conducerea activității educative la nivelul unui colectiv (clasa de elevi);

- c) *profesor-logoped*: conducerea procesului de dezvoltare a limbajului copiilor din învățământul preșcolar și primar și de asistență psihopedagogică specifică a cadrelor didactice și părinților, la nivel teritorial/județean (*Centrele logopedice*) și interșcolar (*Cabinetele logopedice*);

- d) *profesor-consilier*: conducerea activității de asistență psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice și părinților la nivel teritorial/județean (*Centrele de asistență psihopedagogică*) și interșcolar (*Cabinetele de asistență psihopedagogică*);

- e) *profesor-metodist*: conduce activitatea metodică la nivel teritorial/județean (*Casele Corpului Didactic*) și la nivel (inter)școlar (*comisii, catedre metodice*);

- f) *profesor-director*: conduce activitatea unei unități de învățământ (grădiniță, școală primară, școală generală, școală profesională, școală specială, liceu, grup școlar) la nivel global;

- g) *profesor-inspector școlar*: conduce activitatea de inspecție școlară de diferite tipuri (inspecție școlară generală/teritorială, inspecție școlară de specialitate, inspecție școlară cu scop de perfecționare și de cercetare pedagogică),

proiectată și realizată la nivel național (*Ministerul Învățământului*) și teritorial/județean (*Inspectoratele Școlare*);

h) *profesor-cercetător*: conduce activitatea de cercetare pedagogică - la nivel central (*Institut Național de Cercetări Pedagogice*) și teritorial/județean (în rețeaua "filialelor teritoriale") - cu scop de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ;

i) *profesor-demnitar* în *Ministerul Învățământului*, *Comisii de specialitate* (*parlamentare, guvernamentale, prezidențiale*): conducerea globală a sistemului de învățământ conform liniei de politică a educației elaborată și susținută la nivel macrostructural.

Conducerea managerială a sistemului de învățământ solicită prezența cadrului didactic, care este susținută social, din punct de vedere epistemic și etic.

Din punct de vedere *epistemic*, prezența cadrului didactic în funcțiile de conducere instituționalizate la toate nivelurile sistemului este determinată de calitatea activității acestuia de "factor de decizie" (vezi Toma, Steliana, 1994) implicat în proiectarea și realizarea unui ciclu managerial complet, bazat pe informare, evaluare și comunicare a rezultatelor în sensul unei prognoze pedagogice cu caracter stimulativ (vezi Cristea, Sorin, 1995).

Această viziune *specific pedagogică* - opusă tendințelor înregistrate în managementul politic tradițional - care reduce categoria cadrelor de conducere doar la persoanele aflate efectiv în nomenclatura posturilor de conducere - include în categoria factorilor de conducere nu numai cadrele didactice aflate momentan în funcții de conducere (inspectori școlari, directori de școli etc.) ci întreg personalul de specialitate angajat deplin, prin natura vocației și a profesiei asumate, în mecanismele psihosociale de proiectare și de implementare a deciziei la nivelul sistemului și al procesului de învățământ (vezi Drucker, Peter, F., 1968; 1984).

Din punct de vedere *etic*, prezența cadrului didactic în funcțiile de conducere, instituționalizate la toate nivelurile sistemului de învățământ, este determinată de experiența acumulată de acesta în cadrul procesului de învățământ. Ea permite generalizarea socială a mecanismelor specifice acțiunii educaționale, bazate pe corelația "Subiect" - "Obiect", desfășurată în condițiile unui câmp psihopedagogic deschis.

Cadrele didactice reprezintă, astfel, o (re)sursă managerială inepuizabilă, valorificabilă la scara socială a sistemului și a procesului de învățământ. La nivel de politică a educației, fiecare cadru didactic deține un potențial managerial, care asigură lărgirea continuă a bazei de selecție a inspectorilor școlari, a directorilor de școli, a profesorilor-metodiști, a profesorilor-consilieri, a profesorilor-cercetători etc. Promovarea acestora - chiar până la nivelul deciziei de vârf, în calitate de "profesori-demnitari" - respectă astfel principiile democrației politice,

legate de reprezentarea și legitimitatea valorică a "liderilor" unei comunități socio-profesionale.

Ca exponenți ai unui model managerial deschis - opus modelului birocratic, centrat pe stabilitatea administrativă a posturilor - "liderii" școlii respectă, în același timp, deschiderea și dinamica sistemului de învățământ, (auto)perfectibilă la nivelul interacțiunii sociale dintre "conducători" și conduși" care reflectă, în fond, structura specifică a acțiunii educaționale, bazată pe corelația pedagogică "Subiect" - "Obiect".

Managementul pedagogic, reflectă și concentrează calitățile unui tip de conducere științifică, superioară, care vizează toate nivelurile de organizare ale sistemului de învățământ:

- nivelul global, "de vârf" sau "de top", reprezentat instituțional prin Ministerul Învățământului;
- nivelul teritorial, intermediar, reprezentat instituțional prin Inspectoratele Școlare - teritoriale;
- nivelul local, de bază, reprezentat instituțional prin unitățile de învățământ de diferite tipuri: grădinițe, școli primare, școli generale, școli profesionale, școli speciale, licee, grupuri școlare etc.

6.1.2. Perspectiva organizației școlare complexe implică activarea a trei modele de analiză inspirate din "teoria raționalității sociale": modelul raționalității sociale birocratice; modelul raționalității sociale tehnocratice; modelul raționalității sociale manageriale (vezi Cristea, Sorin, *Managementul organizației școlare*, carte în curs de apariție la E.D.P. R.A.).

Modelul raționalității birocratice - care corespunde istoric etapei de maturizare a societății industrializate - promovează un tip de organizare instituțională, definită de Max Weber (vezi Weber, Max, 1969) în limitele a patru principii fundamentale: permanența posturilor de conducere; ierarhia verticală a conducerii; diviziunea activității de conducere pe domenii înguste și izolate; expertiza competenței conducătorilor, limitată în timp.

Acest tip de organizare, "prosper într-un mediu foarte stabil", propriu societății industrializate în ascensiune, devine problematic în condițiile revoluției postindustriale "datorită incapacității sale de adaptare la schimbări rapide" (Toffler, Alvin, 1973).

Aplicarea acestui model birocratic în cadrul organizației școlare întreține mai multe deficiențe metodologice parazitare chiar la nivel de politică a educației:

- ocuparea posturilor didactice "pe viață", care determină stagnarea sau regreșul calității procesului de învățământ;

- orientarea conducerii spre acțiuni de control administrativ care încurajează automatismele tipice sistemelor închise, inapte de progres social;
- depersonalizarea raporturilor dintre "actorii educației" care dezechilibrează structura acțiunii educaționale, bazată pe corelația pedagogică "Subiect" - "Obiect";
- deprecierea expertizelor de competență - realizabile prin acțiuni de perfecționare și de cercetare pedagogică permanentă - care generează falsificarea procesului de promovare a "liderilor" școlari.

Organizația școlară a societății postindustriale nu poate rămâne în limitele modelului de raționalitate birocratică. La nivel de decizie macrostructurală, organizația școlară trebuie să elimine tendința promovării conducătorilor cu reflexe de funcționari în favoarea celor cu calități de inovatori și de animatori, activate în condiții de relevanță științifică și de responsabilitate politică (la nivel de politică a educației).

Modelul raționalității tehnocratice - care reprezintă o replică dată conducerii birocratice de tip administrativ - stimulează o nouă reaaliitate în care "factorul politic devine organ de execuție al unei inteligențe științifice" (vezi Huberman, Jurgen, 1973; Lempen, Blaisse, 1990).

Acest model, lansat în anii 1970 de Daniel Bell (vezi Bell, Daniel, 1976) anticipa "iminența societății postindustriale", înlocuind "schema organizației formale, birocratice", cu "axa raționalității tehnocratice" care stimulează "nașterea și promovarea meritocrației".

La nivelul organizației școlare, acest model întreține riscuri majore, manifestate deja în diferite sisteme de învățământ prin:

- a) inegalizarea șanselor de reușită școlară pe termen mediu și lung dar și a posibilităților de descoperire și de cultivare a valorilor provenite din toate mediile și categoriile sociale;
- b) precipitarea orientării școlare și chiar a celei profesionale și sociale în condiții de selecție negativă;
- c) unilateralizarea procesului formativ concentrat exclusiv asupra educației intelectuale;
- d) încurajarea artificială a problematicei categoriilor speciale ("învățământ pentru deficienți"; "învățământ pentru supradotați") în defavoarea problematicei categoriilor normale (care permite rezolvarea corectă și a cazurilor speciale prin mijloace pedagogice naturale);
- e) supramotivarea externă a învățării prin supradimensionarea rolului competiției (examene, concursuri, olimpiade) în defavoarea stimulării motivației interne pentru învățare ("competiția cu sine") superioară pe termen mediu și lung;
- f) instituționalizarea unor "structuri elitiste" (clase, școli pentru "supradotați") care dezechilibrează.

- angajarea tuturor formelor de educație (formală-nonformală-informală) în sensul educației permanente și al autoeducației);
- dezvoltarea normală a personalității în sensul corelării tuturor dimensiunilor educației (intelectuală-morală-tehnologică-estetică-fizică);
- selectarea și promovarea pedagogică naturală a elevilor.

Modelul raționalității manageriale - care corespunde istoric etapei societății postindustriale de tip informațional - transformă ierarhizarea birocratică, formală, și hiperspecializarea tehnocratică, "elitistă", la nivelul unei organizații instituționale care tinde spre o eficientizare socială maximă.

Organizația școlară condusă managerial determină astfel o *ierarhie funcțională pedagogică* și o *specializare angajată social*, care vizează: responsabilizarea actului didactic; valorificarea deplină a resurselor pedagogice; autodezvoltarea intensivă a instituției în sensul unei societăți democratice, deschise, competitive.

Acest model de raționalitate socială stimulează proiectarea unei organizații școlare inovatoare care implică:

- orientarea instituției spre obiective globale, în concordanță cu *cerințele funcționale* ale sistemului educațional;
- valorificarea deplină a resurselor pedagogice actuale și potențiale, în concordanță cu *cerințele funcționale* ale proiectării curriculare;
- îndrumarea metodologică a personalului didactic, în concordanță cu *cerințele funcționale* ale perfecționării și ale cercetării pedagogice;
- administrarea rațională a instituției, în concordanță cu *cerințele funcționale* de adaptare ale învățământului la condiții de schimbare socială rapidă.

Organizația școlară, condusă managerial conform obiectivelor sale (utilitare, dar mai ales normative) sau opțiunilor sale (voluntare, non-voluntare; cu selectivitate mai mult sau mai puțin riguroasă), tinde spre:

- "un optim funcțional", care poate fi atins, *la nivel instituțional*, prin "medierea dintre așteptările personalului (n.n.didactic), scopul propus și condițiile de mediu aferente acțiunii umane" (n.n. educaționale);
- "competențe comunitare", proprii domeniului socio-profesional, care pot fi atinse *la nivelul "structurii asociației"* prin "acceptarea valorilor care dau sens și identitate acesteia" (vezi Buzărnescu, Ștefan, 1995, pag.25-31).

Conceptul pedagogic de organizație școlară dobândește, astfel, o dublă semnificație managerială: o semnificație restrânsă, care definește "unitatea de bază": "școala", grădinița, liceul, colegiul universitar, universitatea etc.; o semnificație largă, care vizează elementele de conducere eficientă valabile la toate nivelurile sistemului, de la cel de vârf (Ministerul Învățământului) - intermediar (Inspectoratele școlare) - de bază ("școala") până la "managementul clasei de elevi" sau al grupei de studenți.

6.1.3. Definirea managementului pedagogic ca activitate psihosocială specifică presupune delimitarea calităților care conferă superioritate procesului de conducere a sistemului de învățământ în perspectiva generalizării modelului cultural al societății postindustriale, informatizate.

Managementul pedagogic reprezintă astfel o modalitate de *conducere superioară - globală, optimă, strategică* - proiectată și realizată la toate nivelurile de funcționare ale acestuia: nivelul de vârf (Ministerul Învățământului), nivelul intermediar (Inspectoratele școlare teritoriale) și nivelul de bază (unitatea de învățământ).

Conducerea globală vizează ansamblul problemelor sistemului, abordate în interdependența lor funcțional-structurală.

Conducerea optimă vizează "pilotarea" sistemului prin valorificarea la maximum a resurselor sale funcționale-structurale;

Conducerea strategică vizează dezvoltarea sistemului pe termen mediu și lung prin inovarea continuă a structurilor sale funcționale la scară socială.

6.1.4. Acțiunile principale ale activității de conducere globală-optimă-strategică a sistemului de învățământ vizează: informarea managerială - evaluarea managerială - comunicarea managerială.

A) Informarea managerială, necesară pentru evaluarea corectă a sistemului de învățământ include șase operații principale (vezi Peel, Malcom, 1994, pag.122-135):

a) *colectarea informației*, despre problemele care urmează să fie evaluate, din diferite surse externe;

b) *stocarea informației* prin selecționarea datelor esențiale și ordonarea lor în fișiere, note, dischete etc., în paralel cu renunțarea la datele neesențiale pentru evaluarea problemelor respective ale sistemului de învățământ;

c) *procesarea informației* necesare prin prelucrări statistice, analize-sinteze, comparații logice a datelor stocate pe criterii pedagogice explicite;

d) *accesibilizarea informației*, rezultată din operațiile anterioare, prin interiorizarea acesteia la nivelul psihologiei managerului;

e) *dirijarea informației* în direcția proiectării și realizării efective a viitoarei acțiuni de evaluare managerială.

B) Evaluarea managerială include trei categorii de operații cu scop de control, necesare, în ultima instanță, pentru stabilirea liniei viitoare de conducere eficientă a sistemului și a procesului de învățământ:

a) *măsurarea informației*, obținute anterior, pe criterii cantitative, constatative, fără angajarea unor calificative și decizii;

b) *aprecierea informației acumulate anterior, cu angajarea unor criterii calitative care permit stabilirea unei diagnoze pedagogice asupra stării sistemului și a procesului de învățământ;*

c) *decizia, realizată pe baza diagnozei, stabilită anterior, valorificată pedagogic la nivel de prognoză care anticipează, pe termen scurt-mediu-lung, corectarea-ameliorarea-ajustarea-restructurarea-reformarea stării sistemului și a procesului de învățământ.*

Evaluarea subordonează operația controlului administrativ, avansat ierarhic la nivelul unui sistem de învățământ "închis ca un termostat" în limitele modelului birocratic de proiectare și de realizare a "organizației școlare".

Perspectiva managerială de proiectare și realizare a "organizației școlare", tipică modelului cultural al societății informatizate, promovează evaluarea la nivelul unei acțiuni complexe, proprie unui sistem de învățământ deschis, sensibil la factorii imprevizibili și mai ales la repercursiunile conștientizării situației de cei interesați (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, pag.416).

C) Comunicarea managerială prelungește decizia la nivelul unui proiect de acțiune efectivă care poate fi prezentată de evaluator (inspector școlar, director de școală, profesor-metodist, profesor-consilier etc.) prin:

a) *transmiterea directă a rezultatelor și a sarcinilor imediate și de perspectivă, pe baza unui proces verbal;*

b) *orientarea celui evaluat pe baza unui ghid/îndrumar metodologic, care anticipează corectarea-ameliorarea-ajustarea-restructurarea-reformarea activității în funcție de rezultatele obținute și de resursele existente.*

6.2. FUNCȚIILE MANAGEMENTULUI PEDAGOGIC

Funcțiile managementului pedagogic evidențiază contribuțiile conducerii instituției școlare/universitare la realizarea obiectivelor sistemului de învățământ în cadrul societății actuale și viitoare.

Pedagogia tradițională reproduce funcțiile conducerii școlii prin raportare la modelul cultural al societății industrializate, lansat în economie la începutul secolului XX. Acest model accentuează funcțiile administrative ale conducerii - planificarea, organizarea, comanda, coordonarea, controlul - care sunt suprapuse birocratic peste celelalte funcții ale întreprinderii industriale: funcția de producție, funcția contabilă, funcția financiară, funcția comercială, funcția de securitate (vezi Fayol, Henry, 1964; Jinga, Ioan, 1993, pag.25; Nicolescu, Ovidiu; Verboncu, Ion, 1994, pag.46-49).

Managementul pedagogic reflectă mutațiile economice înregistrate la nivelul societății postindustriale, care, pe de o parte, promovează funcții cu un grad mai mare de generalitate (care integrează acțiunile și operațiile de informare, control, diagnoză, prognoză, decizie), iar pe de altă parte, subordonează funcțiile administrative, funcțiilor esențiale ale oricărei întreprinderi/instituții sociale moderne: planificare-organizare-producție-cercetare-dezvoltare.

Managementul economic al societății postindustriale, de tip informațional, avansează, astfel, patru categorii de funcții ale conducerii:

- funcția de planificare a resurselor unității economice;
- funcția de organizare a resurselor unității economice;
- funcția de producție, bazată pe valorificarea deplină a resurselor economice;
- funcția de cercetare-dezvoltare permanentă a resurselor unității economice respective (vezi Zaharia, Marian, Zaharia, Camelia; Deac, Anda, Vizinteanu, Florina, 1993, pag. 16).

Pedagogia modernă, proiectată în perspectiva modelului cultural al societății informatizate, procesează cele patru funcții la nivelul resurselor specifice sistemului și procesului de învățământ. Abordarea globală-optimă-strategică a educației impune, astfel, trei categorii de funcții ale conducerii manageriale, evocate la diferite intervale de timp și în literatura noastră de specialitate (vezi Andrei, Nicolae; Dumitrescu, Ioan, 1983, pag. 44-239; Cristea, Sorin, 1994, pag. 238-244):

- funcția de planificare-organizare a sistemului de învățământ;
- funcția de orientare-îndrumare metodologică a procesului de învățământ;
- funcția de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ.

Aceste funcții angajează toate acțiunile manageriale - *informarea, evaluarea, comunicarea* - și toate operațiile de control necesare pentru măsurarea cantitativă și aprecierea calitativă a stării sistemului și a procesului de învățământ, în termeni de *diagnoză* și de *prognoză*, finalizați la nivelul unei *decizii pedagogice* deschise în direcția autoperfecționării activității personalității și instituției respective (vezi Cristea, Sorin, 1995).

6.2.1. Funcția de planificare-organizare a sistemului de învățământ implică valorificarea eficientă a tuturor resurselor pedagogice ale instituției școlare/universitare:

- resursele umane: cadre didactice, preșcolari, elevi, studenți etc., cadre didactice ajutătoare, personal administrativ, reprezentanți ai familiei, reprezentanți ai comunității educative locale etc.;
- resursele materiale: baza didactico-materială, spațiul și timpul școlar;
- resursele financiare: buget central, teritorial, local; contribuții ale comunității educative locale, ale familiei, ale agenților sociali etc.;

- resursele informaționale: planuri, programe, manuale, cursuri școlare/universitare; îndrumări metodice; banca de date existentă la nivel de bibliotecă, videotecă, mediatecă, rețea de calculatoare, centre/cabinete de asistență psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor și părinților etc.

A) Planificarea activității la nivelul sistemului de învățământ presupune "o reflecție pedagogică" asupra acțiunii viitoare, concepută cu scop prospectiv (planificare strategică) și ameliorativ (planificare tactică) - vezi Andrei, Nicolae; Dumitrescu, Ion, 1983, pag.44-83.

Schema generală de proiectare pe care trebuie să o activeze orice manager școlar, adaptând-o la specificul fiecărui nivel al sistemului de învățământ, vizează următoarele elemente:

- realizarea "bilanșului critic", care consemnează situația "la zi" a instituției respective, rezultată din analiza de fond efectuată la anumite intervale de timp (trimestru/semestru școlar/universitar, an școlar/universitar, ciclul școlar/universitar), cu mijloace de evaluare managerială adecvate (măsurare-apreciere; diagnoză-prognoză; decizie);

- definirea scopurilor - care orientează activitatea în instituția respectivă la nivelul unor direcții principale de acțiune - care au un caracter permanent în limitele ciclului managerial propus (trimestru școlar sau universitar, an școlar sau universitar; treaptă școlară sau universitară);

- stabilirea obiectivelor specifice, ierarhizate, într-o anumită ordine pedagogică, pe compartimente, domenii, colective/grupuri de lucru etc.;

- deducerea obiectivelor operaționale ale instituției, prin raportare la:

- resursele existente și resursele potențiale;

- mijloacele de realizare efectivă, disponibile sau pe cale de a fi disponibile;

- termenii de îndeplinire a sarcinilor, cu răspunderi individuale concrete;

- formele de evaluare posibile.

Metodologia planificării activității la nivelul "organizației școlare" (grădiniță, școală primară, școală generală, școală profesională, școală specială, liceu, grup școlar, colegiu, universitate etc.) angajează aplicarea adecvată a schemei generale de proiectare, prezentată anterior. Aceasta permite elaborarea, la nivel managerial, a tuturor planurilor de activitate necesare la nivelul organizației școlare:

- planul general de muncă;

- planul de școlarizare;

- planul comisiei metodice a ... (educatoarelor, învățătorilor, diriginților...);

- planul catedrei metodice de... (limba română...fizică...educație fizică...);

- planul cadrului didactic de specialitatea... (limba română...chimie...);

- planul serviciului/compartimentului.... (contabilitate, secretariat, bibliotecă, administrație, cămin, cantină, comitet civic...);

- plan special pentru realizarea anumitor activități (deschiderea-închiderea anului școlar; pregătirea examenelor; comemorarea unor evenimente, organizarea unor concursuri, olimpiade școlare etc.).

Aplicarea metodologiei generale evocate presupune respectarea particularităților care apar la nivelul: planului general de muncă al școlii; planului comisiei/catedrei metodice; planului calendaristic al cadrului didactic.

Planul general de muncă al unității de învățământ poate avea următoarea structură:

- stabilirea scopurilor și a obiectivelor, în funcție de ultimul "bilanț critic" și de resursele disponibile la nivelul fiecărui compartiment/domeniu de activitate;

- stabilirea sarcinilor concrete necesare pentru realizarea obiectivelor operaționale, cu răspunderi colective și individuale și termene exacte de apreciere a rezultatelor globale și parțiale;

- evaluarea globală a activității în termenii raportului managerial "intrare" (resurse) - "ieșire" (rezultatele obținute trimestrial/semestrial, anual etc.).

Planul activității comisiei/catedrei metodice (a educatoarelor, învățătorilor, diriginților, a profesorilor de specialitatea ...) poate avea următoarea structură:

- deducerea obiectivelor prioritare din planul general de muncă al unității de învățământ, respectiv din orientările stabilite la nivelul activităților de perfecționare și de cercetare a cadrelor didactice;

- particularizarea obiectivelor în funcție de specificul comisiei/catedrei metodice (de exemplu: comisia diriginților - accent pe obiectivele educației morale, pe cunoașterea psihopedagogică a elevilor; catedra de fizică - accent pe obiectivele educației intelectuale și tehnologice etc.).

- diversificarea formelor de realizare: studiul individual, dezbateri tematice, "asalt de idei", conferințe, sesiuni de comunicări, studii publicate în presa de specialitate, inovații propuse consiliului profesoral sau consiliului consultativ al specialității, interasistențe la nivelul disciplinei și la nivel interdisciplinar, activități didactice model etc.;

- concretizarea formelor de evaluare în termeni de "produs final": rezultatele elevilor/studentilor la "ieșire"/la sfârșitul anului, ciclului, treptei școlare/universitare, în raport cu nivelul testat inițial la "intrare"; contribuții speciale la: dezvoltarea psihosocială a elevului, perfecționarea cadrelor didactice, cercetarea pedagogică; inițiative speciale la nivelul comunității educative: relații de parteneriat etc.

Planul calendaristic al cadrului didactic de specialitate (educatoare, învățător, profesor de limba română, matematică, limba engleză, muzică...) poate avea următoarea structură:

- stabilirea scopurilor activității în funcție de orientările stabilite la nivelul "programei școlare", de concluziile "bilanțului critic" și de îndrumările ultimei

inspecții de specialitate (realizată de inspectorul școlar, directorul școlii, responsabilul comisiei/catedrei metodice etc.);

- stabilirea obiectivelor specifice prin raportare la programele școlare și la îndrumările metodologice oficializate în acest sens;

- deducerea obiectivelor concrete prin raportare la: planul comisiei/catedrei metodice și la particularitățile colectivului clasei de elevi și ale colectivului didactic al clasei de elevi.

B) Organizarea activității completează planificarea la nivelul sistemului de învățământ prin crearea unor structuri și instrumente decizionale care stimulează diferite tipuri de legături compartimentale în cadrul instituției școlare (vezi Andrei, Nicolae; Dumitrescu, Ion, 1983, pag.84 -114).

Conținutul organizării are un caracter prioritar instrumental, sugerat și de etimologia cuvântului (în limba greacă, "*organon*" = *instrument*). Traducerea planurilor elaborate la diferite niveluri ale sistemului de învățământ presupune astfel crearea unor instrumente decizionale, care stimulează valorificarea resurselor proiectate și pentru verificarea randamentului pedagogic al acestora în termeni de rezultate concrete și de efecte psihosociale declanșate în planul personalității, în planul instituției și în planul comunității educative respective.

Organizarea angajează respectarea următoarelor principii pedagogice:

- a) principiul unității conducerii instituției școlare/universitare respective;
- b) principiul autorității competențelor științifice, valorificabile pedagogic în cadrul instituției școlare/universitare respective;
- c) principiul delegării autorității executive pe fondul recunoașterii competențelor științifice centrale, unitare;
- d) principiul priorității structurilor instituționale (formale-nonformale) în raport cu influențele noninstituționale informale;
- e) principiul deschiderii instrumentelor propuse în raport de eficiența structurilor instituționalizate.

Structurile organizatorice proprii sistemului de învățământ, în general, instituțiilor școlare/universitare, în special, pot fi realizate pe două coordonate instrumentale:

- a) o coordonată instrumentală ierarhică, liniară, bazată pe autoritatea birocratică, exclusiv verticală, dirijată de la nivelul unui singur "șef";

- b) o coordonată ierarhică, în rețea, bazată pe o autoritate funcțională, orientată și pe orizontală, între mai mulți "șefi" (de exemplu: inspector școlar - director de școală - responsabil al comisiei/catedrei metodice - profesor-consilier - responsabil al comunității educative locale).

Relațiile organizatorice dintre subsistemele sistemului de învățământ, respectiv între serviciile sau compartimentele instituției școlare/universitare pot evolua astfel între doi poli instrumentali:

a) un pol piramidal, care fixează raporturile birocratice verticale aproape exclusiv de sus în jos;

b) un pol circular, care stimulează raporturile funcționale de sus în jos dar și de jos în sus, precum și în rețeaua interdependențelor, interne dar și externe, verticale dar și orizontale.

La nivelul instituției școlare/universitare funcția de planificare-organizare angajează:

a) raportarea permanentă a deciziilor generale și particulare la problematica specifică sistemului de învățământ: finalitate-structură-curriculum;

b) raportarea permanentă a resurselor umane (directori-profesori-elevi/studenți) la statutul lor instituționalizat în cadrul activității pe diferite grade ierarhice de autoritate și de competență;

c) raportarea permanentă a instituțiilor conducerii la principiile democrației:

- reprezentarea/alegerea celor mai competenți oameni în colectivele de conducere ale instituției școlare/universitare;

- separarea puterilor/stabilirea relațiilor de complementaritate între "consiliul administrativ" și "consiliile consultative" ale instituției școlare/universitare;

- legitimitatea conducerii/ elaborarea actelor decizionale ca acte de autoritate a competențelor științifice/pedagogice ale instituției școlare/universitare respective;

d) raportarea permanentă a Regulamentului de ordine internă a instituției școlare/universitare respective la obiectivele generale și specifice instituționalizate la nivel central și teritorial.

6.2.2. Funcția de orientare-îndrumare a procesului de învățământ vizează dimensiunea operațională a sistemului de învățământ, proiectată și realizată la nivelul activității didactice.

Această funcție urmărește evaluarea calității procesului de instruire dar și a activității educative organizată, în mod special, de profesorul-diriginte.

Ambele situații solicită o planificare riguroasă a acțiunii de evaluare managerială, care are simultan:

- un caracter *permanent*;

- un caracter *analitico-sintetic*;

- un caracter *global*, vizând toate elementele actului didactic (obiective-conținuturi-strategii de predare-învățare-evaluare);

- un caracter *integrator*, rezultat prin conceperea "controlului" ca factor intern, stimulator (nu ca agent extern, inhibitor sau perturbator);
- un caracter *adaptabil*, în raport cu evenimentele concrete imprevizibile, care pot interveni pe parcursul "controlului";
- un caracter *strategic*, demonstrabil la nivelul elaborării unor decizii orientative;
- un caracter *tactic*, demonstrabil la nivelul elaborării unor îndrumări metodologice;
- un caracter *deschis*, demonstrabil la nivelul comunicării rezultatelor în termeni de conexiune inversă: control-autocontrol; evaluarea activității (didactice, educative) - evaluarea evaluatorului.

Proiectarea pedagogică a evaluării activității didactice/educative presupune elaborarea unei scheme manageriale a controlului care angajează următoarele acțiuni specifice:

a) *stabilirea obiectivelor concrete ale evaluării* prin raportare la obiectivele generale ale planului de învățământ și la obiectivele specifice ale programelor școlare/educaționale, care reflectă liniile principale de politică a educației adoptate la nivelul sistemului de învățământ;

b) *stabilirea priorităților care trebuie urmărite în timpul evaluării*, la nivel de:

- *activitate didactică*: eficiența pedagogică exprimată prin creșterea randamentului școlar și prin calitatea corelației funcționale profesor-elev;
- *activitate educativă*: eficiența pedagogică exprimată prin complexitatea problematicei propuse (educația intelectuală-educația morală-educația tehnologică-educația estetică-educația fizică) și prin calitatea dezbaterilor provocate, în sens participativ;

c) *stabilirea premiselor pedagogice ale activității de evaluare*:

- cercetarea planificării: activității didactice, activității educative, activității de perfecționare;
- examinarea catalogului clasei;
- realizarea sondajelor în rândul elevilor;
- analiza produselor activității elevilor: lucrări scrise, compuneri, referate, conpecte bibliografice, prototipuri tehnice, compoziții, desene etc.;
- aprecierea calității consultațiilor metodice oferite de cadru didactic la nivel școlar și extrașcolar;
- aprecierea calității surselor de informare/documentare oferite cadrelor didactice la nivel școlar și extrașcolar;

d) *stabilirea formelor și modalităților de evaluare*:

- asistențe, interasistențe;
- probe de cunoștințe, teste, sondaje;

- dezbateri tematice;

e) stabilirea momentului și a duratei evaluării:

- începutul-mijlocul-sfârșitul trimestrului/semestrului-anului școlar/universitar-ciclului-nivelului de învățământ etc.;

- o activitate sau mai multe activități (succesive sau la diferite intervale de timp);

- cu un evaluator sau cu mai mulți evaluatori (inspector școlar, director de școală, profesor-metodist etc.);

f) stabilirea mecanismelor strategice și tactice de evaluare, prin operații manageriale de:

- *control tehnic:* ponderea acordată simultan îndrumării de specialitate, îndrumării metodice, îndrumării psihopedagogice;

- *control participativ:* realizat de un cadru didactic de aceeași specialitate, aflat în ipostaza de inspector școlar, director, profesor-metodist etc.;

- *control deschis pe o anumită zonă de risc:* realizat de evaluatori din afara unității școlare respective, care nu cunosc specificul disciplinei, specificul treptei școlare respective, personalitatea cadrului didactic evaluat, particularitățile școlii și ale colectivului de elevi;

- *control tip conexiune inversă,* realizat special pentru a putea evalua simultan: elevul-cadrul didactic; cadrul didactic-catedra/comisia metodică de specialitate; unitatea de învățământ-activitatea de inspecție școlară (teritorială, de specialitate, de perfecționare).

A) Orientarea-îndrumarea activității didactice (lecției etc.) presupune instituționalizarea unor instrumente de evaluare elaborate pe baza unor criterii specifice, preluate din domeniul cercetării și al proiectării pedagogice.

Practica orientării-îndrumării metodologice a cadrelor didactice de toate specialitățile solicită evaluatorului (inspector școlar, director de școală, profesor-metodist etc.) cunoașterea problematicii cercetării și a proiectării pedagogice.

Cercetarea pedagogică sugerează tipurile de investigație necesare pentru realizarea unei aprecieri și a unei decizii corecte în legătură cu activitatea celui evaluat:

a) o investigație longitudinală, care permite acumularea cantitativă a informațiilor pe tot parcursul derulării "scenariului didactic", în cele 45-50 de minute ale lecției etc.;

b) o investigație transversală, care permite, după derularea "scenariului didactic", prelucrarea calitativă a informațiilor consemnate (în timpul derulării "scenariului didactic").

Prelucrarea calitativă a informațiilor consemnate în timpul derulării "scenariului didactic", angajează ca tip de investigație transversală, aplicarea criteriilor de analiză specifice proiectării pedagogice/didactice. Aceasta presupune

aprecierea faptelor observate în funcție de calitatea obiectivelor pedagogice-conținuturilor pedagogice-metodologiei de predare-învățare-evaluare, proiectate și realizate pe parcursul lecției de cadrul didactic "controlat"/evaluat.

Prin operaționalizarea criteriilor de cercetare pedagogică, proprii tipului de investigație longitudinală (vezi Holban, Ion, 1978, pag.31-40), poate fi elaborată *fișa de observație a activității didactice* (lecției etc.), care vizează următoarea schemă de acțiune a evaluatorului (inspector școlar, director de școală, profesor-metodist etc.):

- consemnarea faptelor didactice în ordinea derulării lor conform "scenariului didactic" adoptat de cel evaluat;

- consemnarea imediată a aspectelor polare, pozitive sau negative, care sunt evidente, deja, pe parcursul derulării scenariului didactic, aspecte pozitive sau negative legate de proiectarea și realizarea obiectivelor pedagogice-conținutului instruirii-metodologiei de predare-învățare-evaluare.

Prin operaționalizarea criteriilor de cercetare pedagogică, proprii tipului de investigație transversală (vezi Holban, Ion, 1978, pag.40-48), poate fi elaborată *fișa de analiză-sinteză a activității didactice* (lecției etc.), care prelucrează pedagogic informațiile acumulate prin "fișa de observație".

Saltul de la consemnarea cantitativă a faptelor didactice la interpretarea lor calitativă probează capacitatea evaluatorului (inspector școlar, director de școală, profesor-metodist etc.) de a se comporta ca un cercetător avizat, care operaționalizează criteriile proiectării didactice într-un context situațional concret.

Fișa de analiză-sinteză definitivează diagnoza activității didactice (lecției etc.) evaluate, evidențiind, printr-un calificativ sau printr-o caracterizare succintă:

- a) capacitatea cadrului didactic evaluat de a proiecta obiectivele operaționale/concrete prin raportare la obiectivele specifice (ale programelor școlare) și la obiectivele generale (ale planului de învățământ) și de a realiza efectiv aceste obiective în termeni informativi și formativi;

- b) capacitatea cadrului didactic evaluat de proiectare-realizare a conținutului instruirii, relevantă prin:

- respectarea caracterului științific, valorificând specificul clasei de elevi;
- angajarea caracterului intra-inter-trans-disciplinar, în funcție de situațiile didactice existente sau create;
- valorificarea raportului informativ-formativ, în funcție de potențialul psihopedagogic al clasei de elevi;
- deschiderea raporturilor dintre cultura generală și cultura de specialitate în funcție de cerințele dezvoltării psihice ale elevilor și de perspectivele orientării lor, școlare, profesionale și sociale;

c) capacitatea cadrului didactic evaluat de eficientizare a metodelor, procedeelor și mijloacelor didactice folosite, integrate la nivel de:

- strategii didactice de predare-învățare-evaluare;
- forme de organizare a activității (frontală, pe grupe, individuală);

d) capacitatea cadrului didactic "controlat" de evaluare a rezultatelor elevilor la nivelul unor acțiuni de:

- măsurare-apreciere (inițială-sumativă-continuă/formativă);
- decizie: notă, calificativ, caracterizare, observație, îndrumare etc.

Fișa de analiză-sinteză include, în final, doi indicatori globali:

a) *randamentul școlar al elevului/studentului*, care exprimă gradul de stăpânire a cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor cognitive, la un nivel maxim-mediu-minim, apreciat, în termeni de conexiune inversă, prin raportarea rezultatelor obținute la "ieșire" cu situația existentă la "intrare" (începutul: ciclului, anului, trimestrului școlar; începutul capitolului, lecției etc.);

b) *corelația cadru didactic-elevi*, apreciată în funcție de gradul de participare/activare pedagogică a clasei de elevi, la nivel frontal, pe grupe, individual.

Acești doi indicatori globali oferă evaluatorului (inspector școlar, director de școală, profesor-metodist etc.) baza unei decizii manageriale cu funcție de *prognoză pedagogică* exprimată la nivelul unei orientări-îndrumări metodologice, care vizează, la diferite intervale de timp, corectarea - ameliorarea - ajustarea structurală - restructurarea - reformarea activității cadrului didactic respectiv, a domeniului/compartimentului vizat sau a instituției școlare/universitare vizate.

B) Orientarea-îndrumarea metodologică a activității educative (ora de dirigenție etc.) presupune instituționalizarea celor două instrumente analizate anterior - *fișa de observație*, *fișa de analiză-sinteză* - într-un context pedagogic specific, care valorifică, în parte, unele trăsături ale educației nonformale (vezi capitolul 3, subcapitolul 3.2.).

Fișa de analiză-sinteză definește diagnoza activității educative (orei de dirigenție) evaluate, adaptând indicatorii propuși în cazul lecției:

a) *obiectivele pedagogice preluate cu prioritate de la nivelul educației morale sau mediate special prin intermediul educației morale* (vezi raporturile dintre educația intelectuală-educația tehnologică-educația estetică-educația fizică și educația morală; vezi raportul dintre "noile educații" și educația morală);

b) *conținuturile pedagogice raportate cu prioritate la "noile educații"*, valorificând experiența de viață a elevilor, tradiția comunității (școlare, familiale, locale etc.), dar și resursele interdisciplinarității și ale educației permanente (vezi raportul instruire formală-nonformală-informală);

c) *metodologia pedagogică dirijată special pentru stimularea participării elevilor la activitatea educativă* (ora de dirigenție etc.) prin eficientizarea unor strategii care țin de: exercițiul moral, convorbirea etică, dezbaterea etică, asaltul de idei, studiul de caz etc.;

d) *evaluarea formativă*, exclusiv psihologică, de tip nonformal, fără note, clasificări, caracterizări etc.

Fișa de analiză-sinteză a activității educative (orei de dirigenție etc.) solicită evaluatorului (inspector școlar, director de școală etc.) calități manageriale suplimentare care țin nu numai de teoria și de practica cercetării și a proiectării pedagogice dar și de capacitatea sa specială de empatie și de inovare psihologică și socială. În acest context este nevoie de sprijinul profesorilor-consilieri care își desfășoară activitatea în centrele și în cabinetele de asistență psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor și părinților.

Implicarea profesorilor-consilieri vizează evaluarea a doi indicatori globali care angajează și responsabilitatea comisiilor metodice ale dirigenților:

a) *capacitatea profesorului-diriginte de a conduce sistematic, prin mijloace științifice adecvate* (vezi "Caietul dirigintelui") *procesul de cunoaștere psihopedagogică a elevului*, realizat longitudinal (prin acumularea unor observații curente, solicitate și de la alți factori educativi: familie, colectiv didactic, grup de prieteni etc.) și transversal (prin completarea "fișei școlare de caracterizare psihopedagogică, la sfârșitul anului și mai ales la sfârșitul ciclului școlar);

b) *capacitatea cadrului didactic de a valorifica "fișa școlară" de caracterizare psihopedagogică a elevului pentru stimularea dezvoltării personalității acestuia, pentru formarea și întărirea coeziunii colectivului clasei.*

6.2.3. Funcția de reglare-autoreglare a sistemului și procesului de învățământ vizează, pe de o parte, *perfecționarea cadrelor didactice* - realizată prin acțiunile metodice proiectate la nivel macro și micro-structural - iar pe de altă parte, *cercetarea pedagogică* realizată prin inovații proiectate special pentru optimizarea continuă a activității didactice.

Funcția de reglare-autoreglare are un caracter obiectiv, determinat de:

a) specificul sistemelor socio-umane, care reprezintă o construcție arhitecturală deschisă, (auto)perfectibilă din interior;

b) specificul conducerii sistemelor de învățământ, care angajează relații de conexiune inversă perfectibile în raport de calitatea procesului de învățământ;

c) specificul conducerii procesului de învățământ care angajează relații de conexiune inversă "subiect" - "obiect", perfectibile prin acțiunile metodice și de cercetare pedagogică.

A) Perfecționarea cadrelor didactice asigură reglarea-autoreglarea sistemului și a procesului de învățământ prin activități metodice proiectate și realizate dintr-o perspectivă managerială de conducere globală-optimală-strategică a instituției școlare/universitare.

Activitățile metodice cu funcție de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ includ două categorii de acțiuni specifice:

a) acțiuni cu caracter periodic, proiectate și realizate la nivel de:

- cursuri și seminarii de specialitate organizate la: disciplina științifică principală-secundară, pedagogie generală, psihologie școlară, sociologia educației, logica educației, metodica/didactica specialității principale-secundare, cursuri și seminare necesare pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare;
- cursuri de management pedagogic, organizate pentru inspectorii școlari, directorii unităților de învățământ, profesorii-metodiști, profesorii-consilieri, profesorii-cercetători, profesorii-diriginți;
- instruirii, consfătuiri metodice organizate anual sau trimestrial cu responsabili comisiilor/catedrelor metodice, bibliotecarii școlari/universitari, pedagogii școlari etc.;
- consilii ale cadrelor didactice, consfătuiri tematice, simpozioane, organizate trimestrial;
- stagii de pregătire specială organizate conform graficelor de oferte și de solicitări interne și externe;

b) acțiuni cu caracter permanent, proiectate și realizate la nivelul unor activități de instruire formală-nonformală:

- studiu individual;
- activități didactice (lecții etc.) deschise;
- interasistențe;
- dezbateri tematice/ "asalt de idei";
- îndrumări metodice.

B) Promovarea cercetării pedagogice la nivelul cadrelor didactice asigură reglarea-autoreglarea sistemului și a procesului de învățământ prin inovațiile proiectate și realizate în jurul unui nucleu informațional-decizional, bazat pe cunoștințe științifice aplicate sau aplicabile.

Cercetarea pedagogică reprezintă o activitate de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățământ proiectată și realizată în mod special pentru reglarea-autoreglarea acțiunii educaționale, respectiv a actului didactic. Ea permite sesizarea unor relații pedagogice noi, relevante în cadrul acțiunii educaționale/didactice, constituind baza soluțiilor optime de rezolvare a problemelor care apar la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Organizarea cercetării pedagogice implică parcurgerea următoarelor etape:

a) *etapa formulării problemei* care urmează să fie cercetată, bazată pe:

- exprimarea clară, în termeni categorici, a situației sesizate;
- delimitarea surselor de abordare teoretică și practică;
- orientarea investigației la nivel de cercetare fundamentală-aplicativă;
- angajarea inovației la nivel strategic-tactic-operational;

b) *etapa proiectării cercetării* care vizează:

- orientarea investigației ca cercetare observațională-experimentală, spontană-sistematică, longitudinală-transversală;
- stabilirea obiectivelor cercetării, specifice sistemului, respectiv procesului de învățământ;
- formularea ipotezei cercetării, cu valoare prognostică, previzională; cu susținere *logică* (dedusă din formularea problemei), cu susținere *epistemologică* (vezi raportarea la cunoașterea științifică anterioară), cu susținere *metodologică* (vezi raportarea la criteriile de evaluare finală);
- definirea conceptelor pedagogice fundamentale utilizate în cercetare, în calitate de concepte stabile, de maximă generalitate, cu o arie foarte redusă de variabilitate empirică;
- operaționalizarea conceptelor prin intermediul unor indicatori care evaluează variabilitatea empirică a realității investigate, respectând *același cadru de referință teoretică*: scala de măsurare (nominală-ordinală-de interval); criteriile cantitative "prin care se categorisesc obiectele cercetării";

c) *etapa realizării cercetării* care vizează:

- alegerea metodologiei de cercetare, bazată pe un ansamblu de metode, tehnici, mijloace de investigație: extensive-intensive, participative-neparticipative, de colectare-de prelucrare a datelor etc.;
- organizarea cercetării prin:
 - stabilirea eșantionului: experimental - de control;
 - alegerea instrumentelor operaționale pentru culegerea datelor empirice și a informațiilor teoretice (vezi operaționalizarea bibliografiei);
 - dirijarea cercetării în sens longitudinal și transversal;
- evaluarea rezultatelor cercetării;
- redactarea concluziilor cercetării;

d) *etapa finalizării cercetării* care vizează

- prelucrarea statistică a rezultatelor;
- analiza de conținut a rezultatelor;
- interpretarea pedagogică a rezultatelor;
- valorificarea managerială a rezultatelor.

Cercetarea pedagogică presupune cunoașterea și valorificarea următoarelor categorii de metode:

- Observația: spontană - sistematică;
- Experimentul: natural, de laborator; individual, colectiv; de constatare, de verificare, de creație; pedagogic, didactic;
- Ancheta: în formă scrisă (chestionarul), în formă orală (convorbirea individuală colectivă; interviul);
- Analiza produselor activității/analiza rezultatelor școlare/universitare etc., în termeni de produs și de proces;
- Studiul documentelor de politică educațională/școlară, universitară etc.;
- (Auto)biografia ...

Activitatea de cercetare pedagogică, înțelesă ca o activitate creatoare specifică, include două categorii de proiecte cu semnificație managerială de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ:

a) Proiecte inovatoare la nivel de sistem, care pot elabora și propune:

- modele de finalități macrostructurale: ideal pedagogic, scopuri pedagogice ale sistemului de învățământ;
- modele strategice de planificare curriculară a conținutului instruirii: plan de învățământ pentru clasele I-XII; plan de învățământ pentru colegiul (...) sau pentru facultatea (...); programe școlare/universitare;
- modele de evaluare globală: teste docimologice, teste de cunoștințe (inițiale-sumative-formative) etc.;
- modele de planificare a cercetării didactice (fundamentale-orientative).

b) Proiecte inovatoare la nivel de proces, care pot elabora și propune:

- modele ale finalităților microstructurale: obiective generale ale planului de învățământ; obiective specifice ale treptelor, ciclurilor, disciplinelor școlare/universitare; obiective operaționale, concrete;
- modele de proiectare curriculară a unor teme, capitole, grupuri de activități didactice/lecții etc.;
- sesiuni științifice tematice care abordează: problema operaționalizării obiectivelor pedagogice, problema interdisciplinarității, problema relației cultură generală-cultură de specialitate, problema strategiilor didactice moderne, problema evaluării formative etc.;
- comunicări științifice în presa de specialitate;
- programe didactice alternative, complementare, organizate inclusiv la nivel nonformal: activități de cerc (disciplinar-interdisciplinar), excursii didactice etc.

6.3. STRUCTURILE MANAGEMENTULUI PEDAGOGIC

Structurile managementului pedagogic "trebuie să corespundă întotdeauna funcțiilor" asumate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ (Coombs, Philip, H., 1968, pag.259).

Practica educației confirmă logica managementului pedagogic, bazată pe:

a) angajarea teleologică a conducerii școlii, orientată de la nivelul finalităților sociale;

b) deducerea "rostrurilor funcționale" ale conducerii școlii, care au valoare de repere metodologice stabile, prioritare față de structurile instituționale necesare în acest sens;

c) promovarea structurilor instituționale adecvate funcțiilor dar și a "persoanelor capabile să exercite funcțiile respective" prin mijloace tehnologice și politice angajate special în acest sens.

Structurile managementului pedagogic reflectă orientările, cu valoare de finalitate, ale celor trei funcții analizate anterior. Aceste funcții au o stabilitate metodologică apreciabilă, valabilă și pe verticala dar și pe orizontala sistemului și a procesului de învățământ. Ca "mijloace instituționalizate" în cadrul "organizației școlare", ele asigură trecerea de la mecanismele ierarhice liniare, la relațiile în rețea, eficiente social în termenii democratizării sistemului care angajează responsabilitatea managerială a tuturor factorilor educației până la plafulul "elevat" al cercetării pedagogice" sau la nivelul "popular" al comunității locale.

Funcțiile managementului pedagogic determină trei categorii de structuri instituționale corespunzătoare:

- structurile de planificare-organizare a activității în cadrul sistemului de învățământ;

- structurile de orientare-îndrumare metodologică a activității proiectată și realizată în cadrul procesului de învățământ;

- structurile reglare-autoreglare a activității proiectată și realizată în cadrul sistemului și al procesului de învățământ.

6.3.1. Structurile de planificare-organizare a activității în cadrul sistemului de învățământ corespund funcției de planificare-organizare a sistemului de învățământ.

Aceste structuri trebuie instituționalizate la toate nivelurile sistemului de învățământ: pe verticala sistemului, prin intermediul activității de *inspecție școlară generală*; pe orizontala sistemului prin intermediul acțiunilor de cercetare pe-

dagogică și de angajare socială a comunității educative naționale, teritoriale, locale.

Pe verticala sistemului de învățământ, activitatea de *inspecție școlară generală* poate instituționaliza următoarele *modele de structuri*:

A) *Direcția de planificare-organizare* - la nivelul Ministerul Învățământului;

B) *Serviciul de inspecție școlară generală, (teritorială; de personal)* - la nivelul Inspectoratului școlar teritorial;

C) *Consiliul administrativ și consiliul pedagogic* (cu organisme de evaluare proprii) - la nivelul unităților de învățământ.

Pe orizontala sistemului de învățământ *inspecția școlară generală*, poate beneficia de un sprijin metodologic instituit la nivelul cercetării pedagogice și la nivelul comunității educative naționale, teritoriale și locale, pe baza următoarelor *modele de structuri*:

a) *Secția Planificarea învățământului* (Institutul național de cercetări pedagogice); *Comitetul educațional național* - sprijină metodologic activitatea *Direcției de planificare-organizare* din Ministerul Învățământului;

b) *Filiarele teritoriale ale Secției de planificarea învățământului* (a Institutului național de cercetări pedagogice); *Comitetul educațional teritorial* - sprijină metodologic activitatea *Serviciului de inspecție școlară generală* (Inspectoratul școlar teritorial);

c) *Comitetul educațional local* - sprijină organismele de evaluare activate de consiliul administrativ și de consiliul pedagogic al unității de învățământ.

6.3.2. Structurile de orientare-îndrumare metodologică a activității proiectată și realizată în cadrul procesului de învățământ corespunde funcției de orientare-îndrumare metodologică a procesului de învățământ.

Structurile care trebuie instituționalizate la toate nivelurile sistemului vizează proiectarea și realizarea la parametrii pedagogici superiori a *inspecției școlare de specialitate*.

Pe verticala sistemului de învățământ, activitatea de *inspecție școlară de specialitate* poate instituționaliza următoarele *modele de structuri*:

A) *Direcția Evaluarea procesului de învățământ* - la nivelul Ministerului Învățământului;

B) *Serviciul Inspecția școlară de specialitate* - la nivelul Inspectoratului școlar teritorial;

C) *Comisiile/catedrele metodice de specialitate* - la nivelul unităților de învățământ.

Pe orizontala sistemului, *inspecția școlară de specialitate* poate beneficia de un sprijin metodologic instituit la nivelul cercetării pedagogice și la nivelul comunității profesionale, pe baza următoarelor *modele de structuri*:

a) *Secția Curriculum* (Institutul național de cercetări pedagogice); *Comisiile naționale pentru elaborarea programelor școlare și pentru evaluarea procesului de învățământ* - sprijină metodologic Direcția Evaluarea procesului de învățământ (Ministerul Învățământului);

b) *Filiarele teritoriale ale Secției Curriculum* (ale Institutului național de cercetări pedagogice); *Consiliile consultative teritoriale, organizate pe specialități* - sprijină metodologic Serviciul de inspecție școlară de specialitate (Inspectoratul școlar teritorial);

c) *Comisiile/catedrele metodice de specialitate* (organizate școlar sau interșcolar) - sprijină metodologic activitatea de inspecție școlară de specialitate, proiectată și realizată de consiliul de conducere al fiecărei unități de învățământ.

6.3.3. Structurile de reglare-autoreglare organizate în cadrul sistemului și al procesului de învățământ corespunde funcției de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ, proiectată și realizată prin activități specifice de *perfecționare și de cercetare pedagogică*.

Activitățile de perfecționare ale cadrelor didactice, vizează proiectarea și realizarea *inspecției școlare speciale pentru definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare în învățământ*. Cursurile și seminariile de pregătire, pe de o parte, examenele și colocviile de evaluare finală, pe de altă parte, solicită, pe verticala sistemului instituționalizarea următoarelor *modele de structuri*:

A) *Direcția de perfecționare a cadrelor didactice* - la nivelul Ministerului Învățământului;

B) *Casele corpului didactic; Centrele de asistență psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor și părinților* - la nivelul Inspectoratelor școlare teritoriale;

C) *Cabinetele interșcolare și școlare de asistență psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor și părinților* - la nivelul unităților de învățământ.

Activitatea de *inspecție școlară specială, cu scop de perfecționare*, trebuie sprijinită metodologic și prin alte acțiuni cu caracter permanent, propuse pe orizontala sistemului de învățământ, la nivelul următoarelor *modele de structuri*:

a) *Institutul național de perfecționare a cadrelor didactice* - sprijină metodologic Direcția de perfecționare a cadrelor didactice (din Ministerul Învățământului);

b) *Filiarele teritoriale ale Institutului național de perfecționare a cadrelor didactice* - sprijină metodologic Casele corpului didactic, Centrele de asistență

psihopedagogică ale cadrelor didactice, elevilor și părinților (de la nivelul inspectoratelor școlare teritoriale);

c) *Comisiile/catedrele școlare și interșcolare* - sprijină metodologic cabinetele școlare și interșcolare de asistență psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor și părinților (organizate școlar și interșcolar).

Funcția de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ angajează și proiectarea unor acțiuni de cercetare pedagogică, fundamentală, orientată și aplicativă, care pot fi realizate la nivelul următoarelor *modele de structuri*:

A) *Secția Formarea formatorilor* (Institutul național de cercetări pedagogice) - sprijină Direcția perfecționarea cadrelor didactice (Ministerul Învățământului) și Institutul național de perfecționare a cadrelor didactice;

B) *Filiarele teritoriale ale Secției Formarea formatorilor* (ale Institutului național de perfecționare a cadrelor didactice) - sprijină metodologic Casele corpului didactic, Centrele de asistență psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor și părinților (de la nivelul inspectoratelor școlare teritoriale) și filialele teritoriale ale Institutului național de perfecționare a cadrelor didactice;

C) *Cabinetele metodice școlare*, organizate la nivelul comisiilor/catedrelor metodice pe specialități - sprijină activitatea cabinetelor de asistență psihopedagogică a cadrelor didactice, elevilor și părinților (organizate școlar-interșcolar).

Proiectarea și realizarea structurilor corespunzătoare funcțiilor managementului pedagogic implică perfecționarea activității de inspecție școlară. Tema, dezvoltată de-a lungul timpului în literatura noastră de specialitate, din diferite perspective (vezi Popescu, Vasile, V., 1973; *Revista de pedagogie*, 1976; Borca, Ioan, G., 1978; Jinga, Ioan, 1983, ; Cristea, Sorin, 1991; Cristea, Sorin, 1992; Jinga, Ioan, 1993; Joița, Elena, 1995; *Revista Învățământului Preșcolar*, 1995), este abordată de noi într-o lucrare recentă (vezi Cristea, Sorin, *Managementul organizației școlare*, carte în curs de apariție la E.D.P. R.A.), în contextul elaborării unei taxonomii a inspecției școlare pe criterii pedagogice relevante social.

Taxonomia propusă urmărește ordonarea pedagogică a inspecției școlare în raport de funcțiile angajate în activitatea de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățământ, la nivel național, teritorial, local:

A) *Inspecția școlară generală*, cu scop de evaluare generală a sistemului de învățământ, la nivel național, teritorial, local:

- *inspecție școlară teritorială*, realizată de *inspectorii școlari teritoriali*;
- *inspecție școlară de personal*, realizată de *inspectorii școlari de personal*.

B) *Inspecția școlară de specialitate*, cu scop de evaluare a procesului de învățământ, la nivel național, teritorial, local:

- *inspecția școlară de specialitate realizată la disciplinele de specialitate de inspectorii școlari de specialitate;*
- *inspecția școlară de specialitate realizată la activitățile educative (dirigenție etc.), de inspectorii școlari de specialitatea pedagogie, profesorii-consilieri, profesorii-metodiști (responsabili ai comisiei metodice a diriginților).*

C) Inspecția școlară cu scop de perfecționare a sistemului și a procesului de învățământ, la nivel național, teritorial, local:

- *inspecția școlară specială pentru definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare, realizată de inspectorii școlari de specialitate și de profesorii-metodiști;*
- *inspecția școlară specială pentru stimularea perfecționării și a cercetării pedagogice la nivelul organizației școlare, realizată de inspectorii școlari de specialitate, de profesorii-consilieri și de profesorii-metodiști.*

Aceste trei tipuri de inspecție școlară valorifică și alte modalități de realizare a activității pe baza următoarelor trei criterii manageriale:

a) gradul de organizare și de participare la inspecția școlară:

- *inspecția școlară frontală (realizată cu întreg colectivul de inspectori școlari);*
- *inspecția școlară în echipă (realizată cu un microgrup de inspectori școlari);*
- *inspecția școlară individuală (realizată cu un singur inspector școlar);*

b) orientarea principală a inspecției școlare:

- *inspecția școlară curentă (teritorială, de personal, de specialitate, de perfecționare);*
- *inspecția școlară tematică (teritorială, de personal, de specialitate, de perfecționare);*

c) obiectivele pedagogice prioritare ale inspecției școlare:

- *inspecția școlară generală (accent pe obiectivele generale, operaționalizabile la diferite niveluri);*
- *inspecția școlară specială (accent pe obiectivele specifice, operaționalizabile la diferite niveluri);*
- *inspecția școlară operativă (accent pe obiectivele concrete).*

6.4. PRINCIPIILE MANAGEMENTULUI PEDAGOGIC

Principiile managementului pedagogic delimitează fundamentele explicative și interpretative ale activității de conducere a organizației școlare, care desemnează liniile normative inițiale necesare pentru eficientizarea socială a acțiunii la toate nivelurile ierarhice, verticale și orizontale, ale sistemului și ale procesului de învățământ.

Teoria și practica managementului pedagogic impune activarea următoarelor patru categorii de principii:

- Principiul conducerii globale, optime și strategice a sistemului și a procesului de învățământ;

- Principiul conducerii eficiente a sistemului și a procesului de învățământ prin acțiuni de informare-evaluare-comunicare managerială;

- Principiul conducerii superioare a sistemului și a procesului de învățământ, la nivelul funcțiilor manageriale asumate la scară socială;

- Principiul conducerii complexe a sistemului și a procesului de învățământ prin asigurarea interdependențelor funcțiilor și a structurilor manageriale asumate la nivel social.

6.4.1. Principiul conducerii globale, optime și strategice a sistemului și a procesului de învățământ sintetizează și direcționează trăsăturile specifice ale managementului pedagogic.

Conducerea globală-optimală-strategică subordonează, funcțional și structural, imperativele administrative, reproductive, executive, care abordează doar problemele curente sau individuale, oportuniste sau adaptative, ale sistemului și ale procesului de învățământ.

În interpretarea sa operațională, acest principiu managerial evidențiază superioritatea conducerii globale-optime-strategice în raport cu cea parțială-conjuncturală-tactică, superioritate care devine relevantă social la nivel de politică a educației.

6.4.2. Principiul conducerii eficiente a sistemului și a procesului de învățământ, prin acțiuni de informare-evaluare-comunicare managerială vizează perfecționarea continuă a politicilor educaționale la nivel global, teritorial, local.

Conducerea eficientă a sistemului și a procesului de învățământ presupune valorificarea, la nivel funcțional-structural, a întregului *ciclu managerial*: planificare-organizare globală - orientare-îndrumare metodologică a activității didactice - reglare-autoreglare a organizației școlare prin acțiuni de perfecționare și de cercetare pedagogică.

Acest proces complex angajează toate acțiunile manageriale ale activității de conducere globală-optimală-strategică: *informarea managerială- evaluarea managerială - comunicarea managerială*.

Informarea și evaluarea managerială asigură diagnoza sistemului și a procesului de învățământ. Comunicarea managerială a diagnozei susține prognoza managerială a sistemului și a procesului de învățământ, respectiv îndrumările metodologice, strategice și tactice, de corectare - ameliorare- ajustare structu-

rală - restructurare - reformare a ciclului managerial de evoluție a sistemului și a procesului de învățământ.

6.4.3. Principiul conducerii superioare a sistemului și a procesului de învățământ vizează interdependența funcțiilor și a structurilor asumate la nivel social.

Acest principiu evidențiază prioritatea funcțiilor manageriale în raport cu structurile manageriale necesare la nivel național - teritorial - local. Aplicarea sa socială asigură:

a) proiectarea corectă a structurilor instituționale care trebuie să corespundă permanent, din punct de vedere calitativ și cantitativ, funcțiilor manageriale definite la nivelul sistemului și al procesului de învățământ;

b) selectarea corectă a managerilor (inspectori școlari, directori de unități de învățământ, profesori-metodiști, profesori-consilieri, profesori-cercetători etc.) pe criteriul capacității acestora de îndeplinire a funcțiilor manageriale reprezentate la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

6.4.4. Principiul conducerii complexe a sistemului și a procesului de învățământ vizează interdependența funcțiilor și a structurilor manageriale asumate la nivel social.

Acest principiu evidențiază caracterul unitar, integral, al conducerii manageriale care stimulează permanent raporturile de interdependență și de complementaritate pedagogică dintre:

a) funcțiile și structurile manageriale de planificare-organizare, orientare-îndrumare, reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ;

b) acțiunile manageriale de informare - evaluare - comunicare a deciziei, în legătură cu starea sistemului și a procesului de învățământ;

c) operațiile manageriale de diagnoză și de prognoză a sistemului și a procesului de învățământ.

BIBLIOGRAFIE

- 1) Andrei, Nicolae; Dumitrescu, Ion, *Conducerea științifică a unităților școlare*, E.D.P., București, 1983
- 2) Bell, Daniel, *The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting*, Basic Books, A Division of Harper Collins Publisher, 1976
- 3) Borca, Ioan, G., *Conducerea științifică a școlii*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1978
- 4) Buzărnescu, Ștefan, *Introducere în sociologia organizațională și a conducerii*, E.D.P. R.A., București, 1995
- 5) Coombs, Philip, H., *La crise mondiale de l'education*, P.U.F., Paris, 1968
- 6) *Conducerea științifică a școlii*, volum editat de Revista de pedagogie, București, 1976
- 7) *Conférence permanente des ministres européens de l'éducation*, 18-e Session (Madrid, 23-24 mars, 1994). *Les tendances et politiques en matieres de l'éducation de 15-20 ans. Rapports soumis par les Délégations Nationales avec une synthese élaboré par le professeur Dennis Kallen*, Madrid, 1994
- 8) Cristea, Sorin, *Pași spre reforma școlii*, E.D.P., București, 1991
- 9) Cristea, Sorin, *Învățământul în antecamera reformei*, Editura Porto-Franco, Galați, 1992
- 10) Cristea, Sorin, *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, E.D.P. R.A., București, 1994
- 11) Cristea, Sorin, *Managementul educației*, în Revista Învățământului Preșcolar, nr.3-4/1995, pag.52-64
- 12) Cristea, Sorin, *Pedagogie generală. Managementul educației*, E.D.P. R.A., București, 1996
- 13) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1994
- 14) Drăgan, Ion; Nicola, Ioan, *Cercetarea psihopedagogică*, Editura Tipomur, Tg.Mureș, 1993
- 15) Drucker, Peter, F., *L'efficacité, objectif numero 1 des cadres*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1968

- 16) Drucker, Peter, F., *Management. Eficiența factorului decizional*, Editura Destin, Deva, 1994
- 17) EURYDICE (The European Education Information Network), CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training), *Structure of the Education and initial training systems in the European Union*, European Comision, Brussels, Luxembourg, 1996
- 18) Fayol, Henry, *Administration industrielle et générale*, Edition Dunod, Paris, 1964
- 19) Géminard, Lucien, *L'enseignement éclaté. Etude des problemes par l'analyse de sistem*, Edition Casterman, Paris, 1973
- 20) Gugiuman, Ana; Zetu, Ecaterina; Codreanca, Lidia, *Introducere în cercetarea pedagogică. Îndrumar pentru cadrele didactice*, Editura Tehnică, Chișinău, 1993
- 21) Holban, Ion (coordonator), *Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor*, E.D.P. R.A., București, 1978
- 22) Huberman, Jorgen, *La Technique et la science comme ideologie*, Edition Gallimard, Paris, 1973
- 23) Jinga, Ioan, *Inspekția școlară*, E.D.P., București, 1983
- 24) Jinga, Ioan, *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*, E.D.P. R.A., București, 1993
- 25) Joița, Elena, *Management școlar. Elemente de tehnologie managerială*, Editura "Gh. Cârțu Alexandru", Craiova, 1995
- 26) *L'école et les enseignants dans les pays de la communauté européenne, tome II*, ADAPT - Association pour le développement d'auxiliaires pédagogiques et technologies d'enseignement, Paris, 1991
- 27) *Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives*, UNESCO, Paris, 1980
- 28) Ministerul Învățământului, Oficiul de Informare Documentară pentru Învățământ, Educație-Învățământ, Fasc.I-II, *Învățământul din alte țări*, Ministerul Învățământului, București, 1990
- 29) Nicolescu, Ovidiu; Verboncu, Ion, *Management*, Editura Economică, București, 1995
- 30) Oprescu, Nicolae, *Pedagogie*, Editura Fundației "România de Măine", București, 1996, pag.132-152
- 31) Peel, Malcom, *Introducere în management. Ghid pentru o mai bună performanță în afaceri*, Editura Alternative, București, 1994
- 32) Piaget, Jean, *Judecata morală la copil*, E.D.P., București, 1980
- 33) Popescu, Vasile, *Știința conducerii învățământului*, E.D.P., București, 1973

- 34) Radu, Ion, T.; Cozma, Maria; Cerghit, Ioan; Popescu, Eugenia, *Sistemul instituțional al educației*, în Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr (coordonatori), *Curs de pedagogie*, Facultatea de Istorie-Filosofie, Universitatea București, 1988, pag.66-100
- 35) Reboul, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1976
- 36) Suchodolski, Jean, *Noțiuni elementare de sociologie*, Editura Științifică, București, 1972
- 37) Toffler, Alvin, *Șocul viitorului*, Editura Politică, București, 1973
- 38) Toma, Steliana, *Profesorul, factor de decizie*, Editura Tehnică, București, 1994
- 39) Vaniscotte, Francine, *70 millions d'élèves. L'Europe de l'Education*, Hatier, Paris, 1989
- 41) Vlăsceanu, Lazăr, *Componentele și structura unei cercetări pedagogice*, în Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr (coordonatori) *Curs de pedagogie*, Facultatea de Istorie-Filosofie, Universitatea București, 1988, pag.359-367
- 42) Weber, Max, *The Theory of Social and Economic Organization*, A Free Press, New York, Collier-Mc.Mill an Limited, Londra, 1969
- 43) Zaharia, Marian; Zaharia, Camelia; Deac, Andă; Vizinteanu, Florina, *Management. Teorie și aplicație*, Editura Tehnică, București, 1993

MODULUL III

FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

CAPITOLUL 7. Conceptul de finalitate a educației

CAPITOLUL 8. Finalitățile pedagogice macrostructurale

CAPITOLUL 9. Finalitățile pedagogice microstructurale

Rezumat

Modulul III analizează conceptul pedagogic de finalitate a educației, care evidențiază caracterul teleologic și axiologic al activității de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată în timp și spațiu.

Orientarea activității de educație presupune raportarea permanentă la anumite valori pedagogice, determinate la nivel psihosocial. Aceasta implică analiza finalităților macrostructurale ale sistemului de învățământ și analiza finalităților microstructurale ale procesului de învățământ

Finalitățile macrostructurale angajează definirea idealului și a scopurilor educației care orientează valoric activitatea pedagogică proiectată și realizată la nivelul sistemului de învățământ.

Finalitățile microstructurale reflectă dimensiunea axiologică a idealului și a scopurilor pedagogice la nivelul obiectivelor generale, specifice și concrete care orientează activitatea didactică, proiectată și realizată în cadrul procesului de învățământ.

CAPITOLUL 7

CONCEPTUL DE FINALITATE A EDUCAȚIEI

Acest capitol analizează caracterul teleologic și axiologic al activității de educație. Baza metodologică acumulată astfel va permite definirea finalităților educației la nivelul de generalitate și de specificitate al unui concept pedagogic fundamental.

Finalitățile educației reprezintă un model metodologic de explicare și de înțelegere corectă a raportului dintre planul general, particular și concret al activității de formare-dezvoltare a personalității la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Finalitățile educației orientează valoric activitatea de formare-dezvoltare a personalității. Structurarea lor pe verticala și orizontala sistemului și a procesului de învățământ reflectă *funcția de anticipare calitativă a activității de educație - concentrată prioritar asupra proiectării teleologice a acesteia - și funcția de reglare-autoreglare calitativă a activității de educație - concentrată prioritar asupra acțiunilor axiologice ale acesteia.*

7.1. CARACTERUL TELEOLOGIC AL EDUCAȚIEI

Educația reprezintă, prin definiție, o activitate psihosocială complexă și superioară, prin scopul asumat: formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane.

Activitatea umană, în general, poate fi explicată și interpretată prin *cauzele* care stau la baza proceselor și a produselor sale - cauze aflate în trecut - și prin *intențiile* sale, plasate evident în direcția viitorului. Această capacitate de a evolua în funcție de anumite scopuri marchează *caracterul teleologic al activității umane*, care deschide calea studierii finalității acțiunilor umane (*teleologie = studiul finalităților*; în limba greacă: *telos* = scop, *logos* = studiu).

7.1.1. Perspectiva teleologică explică și interpretează activitatea umană prin intermediul finalităților care asigură înțelegerea globală a realității. După modelul kantian - al activității umane care tinde spre perfecțiune, *arta* - "judecata teleologică dă sens părților plecând de la un întreg", respectiv de la

"funcționalitatea generală a organismului" (*Dictionnaire de la philosophie*, 1995, pag.276). Interpretarea teleologică, proprie activității umane, este opusă astfel "explicației cauzale", care intervine în analiza fenomenelor naturii.

Ca activitate specifică, educația are un caracter teleologic complex, amplu și angajat evident la nivelul responsabilității psihosociale asumate: formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane.

Caracterul teleologic al educației sintetizează trei trăsături fundamentale ale activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității:

- a) orientarea spre o finalitate care trebuie atinsă în viitor;
- b) orientarea spre probleme globale, care susțin funcționalitatea generală a activității;
- c) orientarea spre acțiunile strategice care integrează continuu produsele și procesele trecute și prezente ale educației, la nivelul unui activități psihosociale noi, superioare.

Aceste caracteristici stabile controlează, din punct de vedere metodologic, "inflația termenului de finalitate", generată de tendința restrângerii sau a extrapolării funcției specifice a educației: formarea-dezvoltarea personalității prin intermediul valorilor culturale, optime la fiecare etapă a vieții.

Educația însăși apare astfel ca "funcție socială globală, legată intim de ideea de cultură, luată în accepția sa antropologică cea mai largă, care vizează dezvoltarea, transformarea și progresul social (...), finalmente exersate de instanțe numeroase și variate" (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, pag.319-323).

7.1.2. Deschiderea teleologică a educației influențează evoluția teoriilor pedagogice care vizează, în mod explicit sau implicit, problematica psihosocială și didactică a finalității activității de formare-dezvoltare a personalității. Această evoluție poate fi sesizată la nivelul a două circuite metodologice și istorice. Primul circuit definește tendințele de modernizare ale pedagogiei; al doilea circuit definește confruntările contemporane, "postmoderne", existente și la nivelul științelor pedagogice.

A) Teoriile educației, devenite clasice, conturează mai multe modalități de deschidere teleologică a activității de formare-dezvoltare a personalității:

a) Pedagogia tradițională (secolul XIX): finalități determinate aproape exclusiv de autoritatea profesorului, ceea ce întreține ruptura dintre "școală și viață".

b) Pedagogia nouă (sfârșitul secolului XIX - începutul secolului XX): finalități determinate aproape exclusiv de "cerințele copilului", ceea ce extrapolează importanța "mediului natural" în defavoarea "mediului social";

c) Pedagogia socială (prima jumătate a secolului XX): finalități determinate prioritar de "cerințele societății", cu accente politice și politehnice înregistrate până în anii 1970, mai ales în "țările socialiste".

d) Pedagogia globalistă (anii 1950-1980): finalități determinate la nivelul modelului cultural al societății industrializate care vizează formarea omului complex, total, multilateral.

e) Pedagogia creatoare (după 1980): finalități determinate la nivelul modelului cultural al societății postindustriale, de tip informatizat, care vizează formarea unei personalități adaptabilă la o lume aflată în schimbare rapidă.

B) Teoriile contemporane ale educației înregistrează confruntarea ideologică, reflectată și la nivelul finalităților, între modelul pedagogic al societății industrializate (cu resurse pe cale de epuizare) și modelul pedagogic al societății postindustriale, informatizate (pe cale de instituționalizare):

a) Teoriile spiritualiste - centrate pe transcendența metafizică și religioasă a educației.

b) Teoriile personaliste - centrate pe emergența forțelor interne ale educației.

c) Teoriile psihocognitive - centrate pe stimularea maximă a capacităților de învățare.

d) Teoriile sociale - centrate pe valorificarea maximă a factorilor care asigură transformarea ascendentă a societății.

e) Teoriile socio-culturale - centrate pe valorificarea adecvată a interacțiunilor dintre factorii sociali ai educației.

f) Teoriile academice - centrate pe valorile clasice deschise, care asigură formarea generală, fundamentală, a personalității umane (vezi *Les Théories contemporaines de l'éducation*, 1990).

7.2. CARACTERUL AXIOLOGIC AL EDUCAȚIEI

Orientarea educației în direcția realizării anumitor scopuri, determinate psihosocial, presupune angajarea unor *valori pedagogice*, care declanșează și susțin acțiunile implicate în activitatea de formare-dezvoltare a personalității.

Caracterul axiologic al educației vizează categoriile clasice de "adevăr", "bine", "frumos", care concentrează resursele formative cu o eficiență maximă la nivelul stimulării dezvoltării personalității umane. Aceste categorii devin *valori pedagogice* sau *educative* dacă determină o influență pozitivă *constantă* (subl.ns.) asupra activității viitoare a unei individualități sau colectivități". Ele instituționalizează astfel, "măsura cantitativă și calitativă a transformărilor

survenite" prin utilizarea unor conținuturi și metode adecvate, conjugate optim la nivel de sistem (vezi *Dicționar de pedagogie*, 1979, pag.472).

7.2.1. Valorile pedagogice, definite la nivel general, vizează elementele macrostructurale constante care asigură funcționalitatea sistemului de educație, perfectibilă în timp și spațiu. Ele sunt plasate la limita de interacțiune dintre societate-cultură-educație, care trasează:

- o linie de filosofie a educației, orientată spre "reflecția pedagogică" asupra condiției școlii și învățământului ;
- o linie de psihologie a educației, centrată asupra resurselor superioare de realizare a personalității umane;
- o linie de sociologie a educației, centrată asupra "culturii școlare corespunzătoare";
- o linie de politică a educației, orientată spre rezolvarea tensiunii dintre "acceptarea normativă" și realizarea efectivă a valorilor (Reboul, Olivier, 1992).

Desfășurate pe "o zonă prioritară", plină de "dificultăți conjugate", valorile pedagogice solicită întotdeauna "o mărire a mijloacelor umane și materiale", care trebuie, însă, subordonate permanent finalităților și principiilor asumate la nivel de politică educațională și școlară/universitară.

În această accepție, valorile pedagogice susțin responsabilitatea politică a finalităților educației care orientează, de exemplu, capacitatea școlii de a prelungi, a reduce sau a eradica inegalitatea socială într-un "spațiu de justiție" sau de înjustiție (pedagogică și socială). Ele determină astfel calitatea obiectivelor școlare/universitare care încurajează reușita generalizată sau preferențială, calificarea complexă sau îngustă, integrarea civică realizabilă în termeni de deschidere sau de reproducere socială (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994).

Valorile pedagogice susțin, pe de altă parte, principiile care orientează proiectarea și realizarea sistemelor și a proceselor de învățământ, care pot fi concepute, de exemplu, în diferite variante, strategice și tactice, de centralizare sau descentralizare, de dirijism sau liberalism, de birocratizare sau informatizare, de conducere administrativă sau managerială etc.

7.2.2. Valorile pedagogice, deschise în plan operațional, vizează elementele, macrostructurale și microstructurale, constante, care asigură funcționalitatea socială a sistemului și a procesului de învățământ.

Valorile pedagogice, excedentare în cazul educației și al învățământului, "sunt esențiale în ceea ce privește opțiunile și deciziile" legate de evoluția activității de formare-dezvoltare a personalității. Saltul de la cunoștința științifică inițială, "element esențial al oricărei dezvoltări intelectuale a elevilor/studentilor

etc.", la cunoștința pedagogică, presupune medierea valorilor educative, formative, care reflectă:

a) preferințele subiective dar și adevăruri obiective "de bine, adevăr, frumos" înțelese ca "realități cosmice care participă la natura lucrurilor";

b) normele, "absolute și eterne" influențabile însă, în diferite situații istorice, "de noile religii, descoperiri științifice, progrese tehnologice sau evoluții ale învățământului";

c) ierarhiile finalităților, realizate prin "clasificări riguroase", efectuate special pentru a determina orientările "capitale, în fapt, pentru om, în raport cu altele pe care el - sau alții - pretind să le pună în prim plan", în mod artificial (vezi Kneller, George, F., 1974, pag. 40-41; 57-62).

Valorile pedagogice devin astfel operaționale, dincolo de indivizibilitatea epistemică și etică, a idealului și a scopurilor educaționale. Ele determină, în practica socială și didactică, a sistemului și a procesului de învățământ, coerența și consecvența acțiunilor pedagogice implicate, direct și indirect, în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, *la nivel*:

- *subiectiv*: ca dimensiune individuală, variabilă, a sensibilității și a aspirației ființei umane;

- *obiectiv*: ca dimensiune generală, stabilă, a raționalității sociale a personalității umane (vezi *Dictionnaire de la philosophie*, 1995, pag.289).

7.2.3. Valorile pedagogice, aflate la baza finalităților educației, asigură o triplă perspectivă de analiză acțiunilor declanșate la nivel de sistem și de proces:

- o perspectivă subiectivă, necesară pentru dinamizarea afectivă, și motivațională a activității de formare-dezvoltare a personalității umane;

- o perspectivă obiectivă, necesară pentru eficientizarea pragmatică și realistă a activității de formare-dezvoltare a personalității umane;

- o perspectivă transcendențială, necesară pentru depășirea situației actuale existente la un anumit moment dat, în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane.

Valorile pedagogice acționează la nivelul unor valori culturale deschise. Ele au o poziție statică, bazată pe informațiile stabile provenite din știință, tehnologie, artă, morală, religie, politică etc. devenită dinamică în raport cu cerințele formative ale fiecărei etape și vârste a educației.

Fundamentarea finalităților educației menține, astfel, un dublu reper de ordin axiologic:

- un reper politic (de politică a educației) necesar pentru elaborarea idealului și a scopurilor pedagogice valabile la nivelul sistemului de învățământ;

- un reper didactic necesar pentru elaborarea obiectivelor generale și specifice la nivelul procesului de învățământ.

Valorile pedagogice reflectă realitatea potențială, virtuală, ideală. Ele refuză, la nivel funcțional și structural, realitatea educațională actuală. Acțiunea lor, politică și didactică, "înseamnă a delibera asupra traiectului de parcurs". Aceasta presupune "a introduce în realitatea educațională o serie de variabile noi care (auto)reglează acțiunea înspre finalitățile propuse" sub formă de ideal - scopuri - obiective pedagogice (Cucoș, Constantin, 1996, pag.73, 74).

7.3. DEFINIREA CONCEPTULUI PEDAGOGIC DE FINALITATE A EDUCAȚIEI

Definirea conceptului pedagogic de finalitate a educației valorifică logica științelor socio-umane care studiază fenomenul de formare-dezvoltare a personalității umane în accepția sa fundamentală de activitate conștientă, orientată spre atingerea anumitor valori, determinate psihosocial.

Ca formă particulară a cauzalității generale, finalitatea educației reprezintă un tip de *finalitate intențională*, deosebită fundamental de *finalitatea materială*, specifică naturii, care intervine spontan, fără conștiința unor scopuri declarate, recunoscute și urmărite în mod explicit.

Această calitate de *finalitate intențională* solicită un demers științific de tip comprehensiv, bazat pe înțelegere (prin raportare la problemele globale) și interpretare (prin raportare la diferite contexte pedagogice). Acest demers, propriu științelor socio-umane, este deosebit de demersul explicativ, reducionista, aplicabil de regulă în analiza fenomenelor naturii, respectiv în cadrul științelor naturii (vezi Dimitriu, E., 1982, pag.75, 76).

7.3.1. Definirea conceptului pedagogic de finalitate angajează funcționalitatea teleologică și axiologică a activității de formare-dezvoltare a personalității umane, care reprezintă "acele componente structurale și strategice (...) care dau sensul, orientarea, direcția, ordinea, perspectiva acțiunii educaționale" (Neacșu, Ioan, 1988, pag.50).

Într-un sens pedagogic larg, sesizat de Viviane și Gilbert de Landsheere, acest concept, generic și integrator, reflectă și concentrează, în plan teoretic și practic, "un motiv pentru care se face sau pentru care există ceva", care asigură, în fond, "rațiunea de a fi a activității de educație" (De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1989, pag.25).

Paradigma de analiză a conceptului presupune, pe de o parte, evidențierea trăsăturilor definitorii ale finalităților educației, iar, pe de altă parte, stabilirea criteriilor de clasificare a acestora, operabile la diferite niveluri, de explicare și de interpretare, complementare (vezi Cristea, Sorin, 1994, pag.53-61).

A) *Finalitățile educației pot fi definite prin raportarea lor la patru categorii de caracteristici:*

a) *Caracteristici primare (elementare), care vizează:*

- orientarea spre un scop, cu semnificație individuală și socială;
- susținerea instrumentală, legată de valorificarea "metodelor pedagogice";
- motivarea acțiunii educaționale pentru o adaptare multiplă, pe termen lung.

b) *Caracteristici secundare (operaționale):*

- conștientizarea importanței activității de educație la nivelul tuturor implicațiilor sale sociale: culturale - politice - economice;
- valorificarea deplină a timpului educației (educația permanentă - autoeducația) și a spațiului educației (toate dimensiunile educației - toate formele educației).

c) *Caracteristici terțiare (tactice):*

- organizarea demersului pedagogic în *sens teleologic* și *axiologic* prin orientarea fiecărei acțiuni educaționale spre un anumit sistem de valori;
- proiectarea demersului pedagogic în *sens cognitiv superior*, prin înțelegerea situației actuale și prevederea evoluției sale inovatoare;
- motivarea demersului pedagogic în *sens ambivalent complex*, prin perfecționarea continuă a corelației dintre *subiectul și obiectul educației*.

d) *Caracteristici finale (strategice):*

- *comprehensiunea integrală*, evidențiată de faptul că *în orice situație pedagogică "este important să începem cu finalitatea"*;
- *comprehensiunea prioritară*, evidențiată de faptul că *"orice modalitate sau particularitate a unei acțiuni educaționale nu are nici o valoare dacă nu știm spre ce merge ea"*;
- *comprehensiunea sintetică*, evidențiată de faptul că *"este necesară o singură finalitate"*, respectiv este nevoie de *"ceva la care tot restul trebuie să fie subordonat"* (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1989).

B) *Finalitățile educației pot fi clasificate pe baza următoarelor criterii de explicare și de interpretare a orientărilor valorice angajate în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane:*

a) *după forma de obiectivare a orientărilor valorice:*

- finalități tip proiect: idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele generale ale sistemului de învățământ;
- finalități tip produs: obiectivele specifice procesului de învățământ, obiectivele concrete (operaționale);

b) *după modul de raportare la sistemul de educație:*

- finalități macrostructurale (raportate la nivelul macrostructural al sistemului de educație: idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele pedagogice generale;

- finalități microstructurale (raportate la nivelul microstructural al sistemului de învățământ): obiectivul pedagogic general al procesului de învățământ; obiectivele pedagogice specifice ale procesului de învățământ; obiectivele pedagogice concrete (operaționale) ale activității didactice;

c) după gradul de generalitate reflectat:

- finalități de maximă generalitate: idealul pedagogic, scopurile pedagogice;
- obiective pedagogice specifice, definite "după marile categorii comportamentale (taxonomii)": obiective: cognitive; afective; psiho-motorii;
- obiective pedagogice operaționale, definite în cadrul activității didactice: obiectivele concrete ale lecției etc.

d) după gradul de generalitate asumat:

- finalitate pedagogică: de exemplu, "o personalitate dezvoltată";
- scop pedagogic: de exemplu, "protejarea mediului";
- obiectiv pedagogic intermediar (de exemplu, "cunoașterea agenților care poluează mediul");
- obiectiv pedagogic operațional: de exemplu, "elevul să depisteze, în mediul apropiat, semnele concrete ale poluării";
- micro-obiectiv pedagogic: de exemplu "elevul să știe să citească, pe un aparat special, indicatorii de poluare" (De Landsheere, Viviane, 1992, pag.102);

e) după gradul de raportare la teoria, respectiv la practica pedagogică:

- finalități pedagogice teoretice, fundamentale, de maximă generalitate: idealul pedagogic, scopurile pedagogice - ale sistemului de educație;
- obiective pedagogice teoretice orientative (cu valoare de criterii generale de proiectare pedagogică): obiectivele pedagogice generale ale sistemului de învățământ, obiectivul pedagogic general al procesului de învățământ;
- obiective pedagogice aplicative: obiectivele taxonomice (operaționalizabile): pe domenii psihologice - pe domenii de conținut specifice;
- obiective concrete (operaționale): obiectivele unei activități didactice (lecții, excursii didactice etc.), obiectivele unui grup de activități didactice (grup de lecții etc.);

f) după gradul de divizare (divizibilitate):

- finalități indivizibile: idealul pedagogic, scopurile pedagogice - ale sistemului de educație; obiectivele pedagogice ale sistemului de învățământ; obiectivul pedagogic general al procesului de învățământ;
- finalități divizibile, în diferite taxonomii: obiectivele pedagogice specifice (incluse în programele școlare, educaționale etc.), obiectivele pedagogice concrete, operaționale (incluse în planul activității didactice, elaborat de profesor).

CAPITOLUL 8

FINALITĂȚILE PEDAGOGICE MACROSTRUCTURALE

Analiza *finalităților pedagogice macrostructurale* permite relevarea orientărilor valorice fundamentale ale sistemului de educație: idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele pedagogice generale. Aceste finalități reflectă, pe de o parte, exigențele funcționale provenite de la nivelul sistemului social global, iar, pe de altă parte, determinările pedagogice necesare în proiectarea și realizarea educației în cadrul sistemului și al procesului de învățământ.

8.1. IDEALUL PEDAGOGIC AL SISTEMULUI DE EDUCAȚIE

Idealul pedagogic reprezintă finalitatea educațională de maximă generalitate, care angajează toate resursele formative ale societății existente la nivel instituțional și individual.

Idealul pedagogic definește "un model" sau "un prototip", determinat, *în mod obiectiv*, de tendințele de evoluție ascendentă a societății, proiectate și realizate în plan cultural, politic, economic. (vezi *Dicționar de pedagogie*, 1979, pag. 202). El include astfel, "ținta supremă sau modelul perfect către care tinde educația și fiecare individ în dezvoltarea sa". Nu reprezintă, însă, "suma idealurilor individuale, ci o esențializare a lor", care marchează "*conștiința pedagogică a societății*" (*Dicționar de pedagogie contemporană*, 1969, pag. 129).

Natura filosofică a idealului pedagogic reflectă "concepția unei perfecțiuni" intangibile și inabordabile încă, la nivelul existenței actuale. "Ca instanță valorică" el poate deveni funcțional "în măsura în care permite o "traducere" în secvențe deziderative sau normative prin redimensionări și concretizări la realitățile educaționale" (Cucoș, Constantin, 1996, pag. 76).

Aceste tendințe anticipează funcționalitatea socială a idealului pedagogic, evidentă în cazul politicilor educaționale elaborate la nivelul de vârf al deciziilor macrostructurale. Este accepția în care "idealul pedagogic se instituie ca un element de relație între acțiunea socială și cea educațională" (Surdu, Emil, 1995, pag. 48).

8.1.1. Structura idealului pedagogic corespunde funcției sale teleologice și axiologice de proiectare dinamică a unei corelații optime între societate și acțiunea educațională (vezi Nicola, Ioan, 1994, pag. 100, 101).

Ca "model complet al umanului", care proiectează performanțe, individuale și sociale, superioare (vezi Grigoraș, Ioan, 1994, pag. 118), idealul pedagogic are o structură bazată pe două dimensiuni complementare: o dimensiune socială și o dimensiune psihologică.

A) *Dimensiunea socială a idealului pedagogic* vizează patru elemente funcționale esențiale pentru înțelegerea mecanismelor de proiectare pedagogică care intervin la nivel macrostructural:

- a) tendința generală de dezvoltare a societății pe termen mediu și lung;
- b) fundamentele filosofice și politice ale evoluției sociale;
- c) valorile culturale și economice angajate în diferite prospecte sociale;
- d) deschiderile instituțiilor sociale spre (auto)perfecționare.

B) *Dimensiunea psihologică a idealului pedagogic* vizează patru elemente funcționale necesare pentru înțelegerea mecanismelor interne angajate în proiectarea pedagogică la nivel macrostructural:

- a) modelul de personalitate de bază, care corespunde tendinței generale de evoluție a societății;
- b) tipul de învățare socială, bazat pe cunoștințe fundamentale, cu grad de aplicabilitate și de adaptabilitate maximă;
- c) vectorul creativ al (auto)formării și al (auto)dezvoltării individuale;
- d) substratul motivațional al (auto)realizării umane în condiții de securitate deschisă.

Funcția socială specifică a idealului pedagogic angajează *proiectarea și realizarea unei sinteze pedagogice între cele două dimensiuni structurale*, prezentate anterior.

Idealul pedagogic realizează astfel o sintetiză între *idealul social* - care vizează o anumită calitate culturală, politică și economică a societății, în perspectiva evoluției acesteia - și *idealul psihologic* - care vizează o anumită calitate "relativ perfectă" a factorului uman, angajat într-o activitate de educație superioară, proiectată pe termen lung.

Sinteza pedagogică dintre "idealul social" și "idealul psihologic" menține activitatea de formare-dezvoltare a personalității la nivelul de determinare teleologică și axiologică propus inițial. Forța sa proiectivă pătrunde dincolo de factorii aleatorii sau perturbatori care pot denatura sau bloca, drumul de la idealul pedagogic abstract la acțiunile de anvergură psihosocială, declanșate la nivelul scopurilor pedagogice.

Sinteza pedagogică originală, dintre "idealul social" și "idealul psihologic" este exprimată în formule strategice, de maximă conciziune, incluse, de regulă,

în documente de politică a educației (legi, directive, regulamente, instrucțiuni etc.). Aceste documente oficiale marchează "modelul devenirii superioare" a personalității umane într-o anumită etapă istorică, întinsă dincolo de un deceniu sau chiar de granița mai multor decenii. Exemplele oferite de istorie oferă o perspectivă de analiză largă, în timp și spațiu:

- *Idealul pedagogic în antichitate:*

- idealul personalității războinicului (corespunde tipului de societate existent în Sparta antică);

- idealul personalității cetățeanului liber, dezvoltat în mod armonios (corespunde tipului de societate existent în Atena antică).

- *Idealul pedagogic în epoca feudală:*

- idealul religios: personalitatea religioasă, care stăpânește gramatica, retorica, dialectica, aritmetica, geometria, astronomia și muzica (definite ca "arte liberale");

- idealul laic: personalitatea cavalerului, a "gentelmenului de onoare", care stăpânește: călăria, spada, vânătoria, înotul, șahul, cântul, recitarea de versuri, acompaniatul la lăută (definite ca arte sau "virtuți cavaleresti").

- *Idealul pedagogic în epoca Renașterii:*

- idealul omului universal;

- idealul personalității enciclopedice (vezi Bontaș, Ioan, 1994, pag. 69, 70).

- *Idealul pedagogic în epoca modernă:*

- idealul personalității eficiente într-o anumită activitate de producție (corespunde etapei societății industrializate timpurii);

- idealul personalității complexe, multilaterale (corespunde etapei societății industrializate avansate);

- idealul personalității creatoare (corespunde etapei societății postindustriale, informatizate).

Legea învățământului, votată în 1995, "urmărește realizarea idealului educațional întemeiat pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației și pe aspirațiile societății românești". În acest cadru, articolul 3, paragraful 2 definește "idealul educațional al școlii românești" care "constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane", respectiv, "în formarea personalității autonome și creative" (vezi *Legea nr.84/1995*, în *Monitorul Oficial al României*, nr.1, din 5 ianuarie 1996)

8.1.2. Trăsăturile esențiale ale idealului pedagogic vizează însușirile funcționale specifice tipului de finalitate macrostructurală, proiectat și realizat la cel mai înalt nivel de generalitate psihologică și socială.

A) *Caracterul istoric al idealului pedagogic* poate fi probat prin valorile dezvoltate ciclic de-a lungul diferitelor epoci și formațiuni sociale. Semnificativ este exemplul evocat de John Dewey în cazul valorilor democrației:

- *idealul pedagogic al democrației antice: formal, abstract, proiectat și dezvoltat după modelul filosofiei lui Platon;*

- *idealul pedagogic al democrației secolelor XVII-XVIII: individualist, proiectat și dezvoltat după modelul filosofiei iluministe;*

- *idealul pedagogic al democrației secolului XIX: național și social, proiectat și dezvoltat după modelul filosofiei sociale, care valorifică tehnologiile de analiză sociologică (vezi Dewey, John, 1992, pag. 60-72).*

B) *Caracterul abstract al idealului pedagogic* poate fi probat prin faptul că dimensiunea sa sintetică, perfecționată la maximum (generalizare-esențializare maximă):

- *nu este tangibilă într-o formă concretă, corespunzătoare, dar*
- *este realizabilă prin susținerea motivațională a activității;*
- *nu este divizibilă, ca activitate, dar*
- *este declanșatoarea unor obiective taxonomice care multiplică posibilitățile de realizare optimă a activității.*

C) *Caracterul prospectiv al idealului pedagogic* poate fi probat prin capacitatea acestuia de:

- *previziune, pe termen lung: 1- 3 decenii;*
- *planificare, pe termen mediu: 6 - 10 ani;*
- *programare, pe termen limitat: 1 - 5 ani.*

D) *Caracterul strategic al idealului pedagogic* poate fi probat prin capacitatea acestuia de:

- *abordare globală a problemelor;*
- *abordare integrativă a problemelor;*
- *abordare inovatoare a problemelor.*

E) *Caracterul politic al idealului pedagogic* poate fi probat prin capacitatea acestuia de:

- *a reprezenta interese sociale cu grad de generalitate maximă;*
- *a genera acțiuni de anvergură la nivelul scopurilor pedagogice.*

8.1.3. Elaborarea idealului pedagogic presupune valorificarea a două sisteme de referință, definitorii în plan teleologic și axiologic, la nivelul teoriei finalităților educației.

Din perspectiva primului sistem de referință - centrat asupra structurilor de ordin teleologic - *idealul pedagogic reprezintă o sinteză între idealul social - care vizează tipul de societate proiectat pe termen lung - și idealul psihologic -*

care vizează tipul de calitate superioară a personalității umane, corespunzător proiectului social elaborat pe termen lung.

Din perspectiva celui de-al doilea sistem de referință - centrat asupra resurselor de ordin axiologic - *idealul pedagogic reprezintă un reper managerial prioritar, fundamental pentru (re)proiectarea, (re)organizarea, (re)implementarea activității de educație* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

Elaborarea idealului pedagogic presupune sintetizarea a două modele de proiectare - modelul social și modelul psihologic - determinate la nivelul unui etalon cultural care menține orientarea sistemului și a procesului de învățământ la înălțimea actuală și de perspectivă a societății (post)moderne, informatizate.

Modelul social, care trebuie activat în aceste condiții epistemologice și etice, poate viza, în principiu, două tipuri de proiecte de societate (vezi Popper, K., R., 1993, pag. 194-227):

- *o societate închisă*, caracterizată prin *tendința de:* reproducere a stării existente, fixare a obiceiurilor la nivel de "tabu", schimbare relativă a lucrurilor (fără ameliorarea lor), neglijare a responsabilității personale, politizare a deciziilor într-o "formă magică, tribală sau colectivistă", care exclude competiția valorică;

- *o societate deschisă*, caracterizată prin *tendința de:* depășire a stării actuale, valorificare a obiceiurilor în mod creator, schimbare profundă a lucrurilor, stimulare a responsabilității personale, determinare a deciziilor politice în termeni de competiție organizată pe criterii relevante social.

Modelul psihologic, care trebuie activat, în aceleași condiții epistemologice și etice, poate viza, în principiu, două tendințe polare de organizare a personalității, ca:

- *o personalitate reproductivă, bazată pe:* un tip de raționalitate impusă, imobilă, neselectivă; un tip de receptare pasivă a influențelor mediului extern; un tip de legături funcționale predominant primare (înnăscute) și secundare (dobândite prin acțiuni de învățare motivate extrinsec); un tip de dinamicitate cu orientare involutiv-entropică (menținută în limitele unui sistem închis); un tip de deschidere negativă, cu efecte de schimbare în "cutia neagră"; un tip de activare minimă, redusă la complexitatea inițială a modelului;

- *o personalitate creativă, bazată pe:* un tip de raționalitate deliberată, mobilă, selectivă; un tip de receptare activă a influențelor mediului extern; un tip de legături funcționale predominant terțiare (dobândite prin acțiuni de învățare motivate intrinsec); un tip de dinamicitate evolutivă, "antientropică" (stimulată la nivelul unui sistem deschis); un tip de deschidere pozitivă, cu efecte de schimbare (auto)reglatorii; un tip de activare maximă, care vizează hipercomplexitatea potențială a modelului adoptat inițial (vezi Golu, Mihai, 1993, pag. 20-40).

Modelele psihologice analizate, delimitează tranșant două variante polare de elaborare a idealului pedagogic. "În realitate, însă, omul nu este nici o entitate total pasivă (n.n. reproductivă) cărui mediul să-i imprime necondiționat și univoc influențele sale, nici o ființă cu un activism supranatural" - exprimat la nivel de personalitate accentuat creatoare (Golu, Mihai, 1993, pag.25).

Această observație este valabilă și pentru dimensiunile evocate în cazul modelului social, proiectat polar între "societatea închisă" și "societatea deschisă". Ambele variante au un sens premeditat metodologic, necesar pentru:

- stabilirea unei *corelații pedagogice*, între modelul social și modelul psihologic, activă la cel mai înalt nivel teleologic pentru *definirea personalității ideale în societatea ideală*;
- stabilirea unei *deschideri pedagogice* spre scopurile pedagogice, activă la cel mai înalt nivel axiologic pentru *definirea liniilor generale de proiectare și realizare a personalității ideale în cadrul unei politici educaționale coerente și consecvente*.

Forța idealului pedagogic străbate astfel nivelul de interacțiune teleologică și axiologică dintre societate (închisă - deschisă) și personalitate (închisă-deschisă). Sinteza sa psihosocială anticipează saltul de la personalitatea, proiectată în sistem închis, la personalitatea proiectată în sistem deschis, care poate fi analizat în termenii teoriei lui G.W. Allport (vezi Allport, G.W., 1991, pag.562-568).

Personalitatea proiectată în sistem închis este limitată în ceea ce privește:

- schimburile materiale, energetice și informatice cu mediul înconjurător;
- posibilitățile de "homeostazie" necesare pentru reducerea incertitudinii și pentru creșterea creativității;
- tendințele de schimbare și stimulare a "complexității întregului".

Personalitatea proiectată în sistem deschis este avansată în ceea ce privește:

- relațiile de schimb extensive, materiale, energetice, informatice, cu mediul înconjurător;
- stările de "homeostazie", bazate pe energie externă constantă și pe ordine internă adaptabilă;
- tendințele de creștere progresivă a "complexității întregului și a diferențierii părților".

Idealul pedagogic asigură, astfel, proiectarea teleologică a activității de formare-dezvoltare a personalității dar și deschiderea axiologică spre scopurile pedagogice angajate ca acțiuni de anvergură socială asumate macrostructural, la nivel de politică educațională.

8.2. SCOPURILE PEDAGOGICE ALE SISTEMULUI DE EDUCAȚIE

Scopurile pedagogice reprezintă finalitățile macrostructurale determinate de idealul pedagogic la nivelul liniilor generale de politică a educației, care orientează valoric acțiunile de formare-dezvoltare a personalității proiectate și realizate în cadrul sistemului de educație.

8.2.1. Raportul dintre idealul pedagogic și scopurile pedagogice probează capacitatea finalităților macrostructurale de a asigura "orientarea activității de educație, în mod real, cu mijloace luate efectiv pentru a urmări și a evalua" desfășurarea acesteia (Hameline, D., 1979, pag.97).

Idealul pedagogic reprezintă ceea ce Landsheere numea "o finalitate care marchează mai mult intenția fără a garanta o urmărire efectivă a acesteia". În calitatea sa de finalitate macrostructurală de maximă generalitate, idealul pedagogic angajează, însă, activarea scopurilor pedagogice "care introduc, deja, noțiunea de rezultat, cu o anumită gestiune a timpului" (Lansheere, Viviane et Gilbert, 1989, pag.26).

Raportul ideal pedagogic - scopuri pedagogice reflectă logica acțiunii educaționale, proiectată la nivel social, dar realizată în plan psihopedagogic, la nivelul diferitelor politici educaționale și școlare/universitare.

Idealul pedagogic intervine ca "o componentă a sistemului social global" care concentrează un model de activitate abstract, cu un grad de generalitate maximă. Dimensiunea sa funcțional-structurală este aproape exclusiv anticipativă, proiectivă, prospectivă.

Scopurile pedagogice reflectă această dimensiune unică a idealului pedagogic. O face, însă, cu mijloace specifice: cu un grad mai redus de abstractizare și de generalizare, cu un grad mai mare de "obiectivare" în acțiuni de amploare, relevante social, la nivel de politică a educației. Dimensiunea lor proiectivă, abstractă, generală - proprie idealului pedagogic - este prelungită, și completată printr-o "latură acțională, practică, "bazată pe o cantitate mai mare de concret". În timp ce "idealul" este al "epocii istorice", având în vedere societatea, în ansamblul său, "scopurile" vizează "finalitatea unei acțiuni educaționale" care încearcă să traducă în fapt, - la scara sistemului educațional - "cerințele idealului" (vezi Surdu, Emil, 1995, pag.49-50).

Integrate funcțional în structuri de decizie, relevante social, la nivel de politică a educației, scopurile pedagogice "vehiculează secvențe ale modelului de personalitate umană așa cum pot fi ele realizate în practica instructiv-educativă" a sistemului și a procesului de învățământ (Cucoș, Constantin, 1995, pag.47).

8.2.2. Criteriile necesare pentru alegerea scopurilor pedagogice pozitive respectă coordonatele specifice teoriei finalităților, bazate pe înțelegerea corectă a raporturilor general-particular în termeni definitorii la nivelul filosofiei educației (vezi Dewey, John, 1992, pag.305-311). În această accepție "scopurile pedagogice pozitive" implică:

A) asigurarea concordanței cu idealul pedagogic, realizabilă prin acțiuni planificate la nivel de politică a educației;

B) depășirea stării actuale, realizabilă prin acțiuni de perfecționare, ajustare structurală, restructurare, reformare a sistemului de educație;

C) valorificarea potențialului existent, realizabilă prin acțiuni bazate pe resursele și pe necesitățile interne ale sistemului de educație;

D) deschiderea spre diferite alternative operaționale, realizabilă prin acțiuni adaptabile la diferite situații particulare - evitând "scopurile care pretind a fi definitive" (Dewey, John, 1992, pag.310).

În mod analogic, pot fi depistați indicatorii care probează apariția sau menținerea "scopurilor pedagogice negative", lansate pe diferite circuite ideologice, mascate sau latente:

a) acceptarea, întreținerea sau chiar încurajarea neconcordanței dintre idealul pedagogic și scopurile pedagogice ale sistemului educațional;

b) reproducerea stării actuale prin avansarea unor soluții parțiale, de corecție sau de ameliorare a sistemului de educație;

c) încurajarea dependenței de resursele externe ale sistemului, care pot întreține risipa sau rezolvarea doar a unor probleme pe termen scurt;

d) închiderea acțiunilor pedagogice în limitele unor proiecte globaliste sau compartimentate, inadptabile la diferite situații particulare, proprii fiecărui sistem național de educație.

8.2.3. Trăsăturile esențiale care definesc scopurile pedagogice vizează finalitatea unei acțiuni educaționale determinată la nivelul sintezei dintre "idealul social" și "idealul psihologic", realizată în cadrul modelului teleologic și axiologic de formare-dezvoltare a personalității umane pe termen mediu și lung.

Acțiunile complexe, declanșate la nivel de politică a educației - în cadrul sistemului și al procesului de învățământ - conferă scopurilor pedagogice, simultan, un caracter practic - strategic - tactic.

A) Caracterul practic al scopurilor pedagogice vizează direcțiile principale de acțiune socială care susțin politica și planificarea educației într-o anumită etapă sau perioadă istorică.

B) Caracterul strategic al scopurilor pedagogice vizează liniile generale de inovație pedagogică, proiectate pe termen mediu și lung, care susțin funcționa-

litatea de ansamblu a sistemului de educație, în general, a sistemului și a procesului de învățământ, în mod special.

C) *Caracterul tactic al scopurilor pedagogice* vizează criteriile de elaborare a obiectivelor generale ale sistemului care susțin proiectarea pedagogică a planului de învățământ.

8.2.4. Evoluția istorică a scopurilor pedagogice evidențiază orientările decisive înregistrate la nivel de politică a educației, în special după înființarea, în 1945, a *Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură* (U.N.E.S.C.O. - United Nations Educational Scientific and Culture).

Scopurile pedagogice ale organizației pot fi sesizate prin raportare la cele trei programe prioritare, delimitate până în prezent (vezi *Lumea în dialog* - UNESCO, în *Lumea*, nr.12-13/1993):

A) "Educația de bază pentru toți" - proiectată pentru asigurarea accesului fiecărei persoane la "o educație de calitate, care să poată constitui fundamentul unui învățământ permanent, fundament definit de fiecare stat în raport cu situația sa culturală, socială și economică";

B) "Educația pentru viitor" - proiectată pentru a putea răspunde de astăzi la problemele cu care se vor confrunta adulții viitoarelor decenii ale secolului XXI;

C) "Acțiune în favoarea progresului educației" - proiectată special pentru a putea facilita "cooperarea internațională și regională".

Cercetările realizate sub egida UNESCO stimulează emergența unor scopuri pedagogice proiectate mai ales, în sensul, educației permanente și al democratizării sistemelor de învățământ. Ele pot fi sesizate, în procesualitatea lor socială, prin relevarea unor repere istorice semnificative:

- *Anul 1970*, decretat "Anul Internațional al Educației": lansarea cărții lui Paul Lengrand, "Introducere în educația permanentă", care definește două scopuri pedagogice fundamentale: pentru evoluția sistemelor moderne de învățământ:

- "crearea structurilor și metodelor capabile să ajute ființa umană pe tot parcursul existenței sale, în procesul continuu de formare și dezvoltare";

- "pregătirea individului pentru ca acesta să devină cât mai mult propriul subiect și propriul instrument al dezvoltării prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire" (Lengrand, Paul, 1973, pag.50).

- *Anul 1972*: proiectarea ideii unei *Cetăți educative*, în cadrul cunoscutului *Raport UNESCO*, "A învăța să fii" (elaborat sub redacția lui Edgar Faure), care stabilește scopurile pedagogice ale sistemului la nivelul unor "fapte care anunță viitorul" în termeni de "transcendențe" orientate spre:

- *dezvoltarea umanismului științific*, prin stăpânirea regulilor științifice necesare pentru formarea spiritului științific;

- *căutarea unor noi valori*, prin acțiuni și reflecții necesare pentru stimularea creativității;

- *o angajare socială*, prin educație politică, economică, participativă, internațională, necesară pentru perfecționarea practicilor democratice;

- *o anticipare a omului complet* prin "integralitate fizică, intelectuală, afectivă și etică", necesară pentru înțelegerea și transformarea lumii "cu obiecte și ansambluri tehnologice" (vezi Faure, Edgar, și colab., 1974, pag. 158-224).

- *Anul 1979*: dezvoltarea unei strategii bazată pe corelația dintre "învățare" și "muncă", proiectată la nivelul următoarelor scopuri pedagogice:

- îmbinarea formării practice a omului cu formarea sa intelectuală;

- stimularea unui învățământ capabil "să permită o rotație mai puternică a efectivelor", respectând "mediul natural al copilului și al tânărului";

- valorificarea adecvată a raportului dintre cunoașterea abstractă, tehnologie și practică, prin alternanță și deschidere socială;

- antrenarea efectivă a elevilor, studenților și profesorilor la rezolvarea problemelor practice ridicate de viața socială: economică, politică și culturală (vezi UNESCO, *A învăța și a munci*, 1983, pag. 5-28).

- *Anul 1990*: adoptarea "Declarației mondiale asupra educației" (la Conferința mondială organizată în Tailanda) în condițiile unor transformări geopolitice globale, care determină instituționalizarea unor scopuri pedagogice, "apte să răspundă nevoilor educative fundamentale":

- protejarea învățământului general, obligatoriu, de bază, prin măsuri explicite care vizează egalizarea șanselor de acces în termeni de calitate pedagogică și de eficiență socială maximă;

- valorificarea deplină a educației în calitatea sa de factor esențial al progresului social, "care canalizează toate procesele și posibilitățile noi de dezvoltare umană";

- creșterea ratei de participare a adulților la procesele complexe de educație și autoeducație profesională și socială;

- lărgirea viziunii despre "educația fundamentală", bazată pe: universalizarea accesului și promovarea echității; accentuarea rolului învățării; extinderea mijloacelor didactice esențiale; ameliorarea contextelor de învățare socială; întărirea relațiilor de parteneriat (vezi WCEFA, 1990).

- *Anul 1995*: schițarea unui plan pe termen mediu și lung, care cultivă o atitudine față de "revoluția informațională", plasată pe axa a două scopuri pedagogice:

- formarea capacității omului "de a produce, a trata, a stoca și a utiliza rațional informația" (ceea ce va face diferența dintre state);

- dezvoltarea politicilor generale și speciale preocupate, prioritar, de preîntâmpinarea și eliminarea pericolelor sociale majore, rezultate din amplificarea dezechilibrelor și a excluderilor" (vezi Văideanu, George, 1996).

Scopurile pedagogice ale sistemului de învățământ din România pot fi deduse din Articolul 4 (paragraful 1) al Legii Învățământului - votată de Parlamentul României în 1995 - care evidențiază faptul că idealul "personalității autonome și creative" implică:

- însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și universale;
- dobândirea capacităților cognitive, abilităților practice, atitudinilor motivaționale și caracteriale, necesare în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic și fizic;
- asimilarea strategiilor de învățare necesare (auto)instrucției permanente;
- formarea conștiinței morale în spiritul respectării depline a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului;
- profesionalizarea tinerei generații la nivelul cerințelor societății moderne, informatizate (vezi *Legea nr.85*, în Monitorul Oficial al României, nr.1, din 5 ianuarie 1996).

8.2.5. Elaborarea scopurilor pedagogice presupune delimitarea criteriilor valorice constante care conturează, într-o anumită etapă istorică, liniile generale de proiectare și realizare a politicii educației, valabile, la nivel de sistem, pe termen mediu și lung. Aceste criterii vizează raportarea sistemului de educație la sistemul politic, la sistemul cultural și la sistemul economic. În cazul etapei istorice actuale, corelația respectivă implică respectarea tendințelor de evoluție specifice societății moderne, de tip informațional.

A) Raportarea sistemului de educație la sistemul politic angajează operaționalizarea conceptului de democrație prin:

- valorificarea integrală a principiilor generale ale democrației - *reprezentarea, separarea puterilor, legitimitatea* - în condițiile specifice educației (conducerea sistemului de educație, proiectarea conținuturilor educaționale);
- reconsiderarea principiului specific - egalizarea șanselor de acces la educație - în termeni de "intrare" și "ieșire" în/din sistem pentru a asigura nu doar "școli egale pentru toți cât mai ales școli la fel de eficiente, de același nivel calitativ" (Păun, Emil, 1982, pag.66).

B) Raportarea sistemului de educație la sistemul cultural angajează o modalitate pedagogică de abordare a cunoașterii științifice, tehnologice, artistice, politice, religioase etc., prin:

- stabilirea criteriului metodologic prioritar de selecție a informației: *valoarea formativă* maximă a acesteia, realizabilă în timp și spațiu;
- menținerea liniei principale de stabilitate a cunoștințelor: linia conceptelor fundamentale, de bază, care au *valoarea metodologică și formativă* cea mai ridicată.

C) Raportarea sistemului de educație la sistemul economic angajează două aspecte de ordin practic:

- verificarea productivității educației în funcție de gradul de integrare socială asigurat "subiecților" la ieșirea din sistem, la diferite niveluri de organizare și la diferite intervale de timp;

- verificarea eficienței sociale a educației în funcție de capacitatea sistemului de promovare periodică în ierarhiile sociale - economice, politice, culturale etc. - a "subiecților" care ating nivelul de educație cel mai înalt.

Modelul scopurilor pedagogice vizează astfel, elaborarea unor soluții macrostructurale care angajează la nivel de politică a educației:

- a) raportul dintre democrație și sistemul de educație;
- b) raportul dintre evoluția cunoașterii științifice și conținutul procesului de învățământ;
- c) raportul dintre cererea/oferta socială și valoarea personalității "produsă" de sistemul de educație.

8.3. OBIECTIVELE PEDAGOGICE GENERALE ALE SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Obiectivele pedagogice generale ale sistemului de învățământ reprezintă verigile tranzitorii care acționează între finalitățile macrostructurale și finalitățile microstructurale.

Obiectivele pedagogice generale marchează efortul de "operaționalizare" a scopurilor pedagogice la nivelul criteriilor generale de proiectare calitativă a procesului de învățământ. Opțiunile posibile, de o valoare metodologică și managerială superioară, vizează *modul de abordare a:*

- A) Elementelor componente ale procesului de învățământ;
- B) Structurilor de organizare a conținutului procesului de învățământ;
- C) Timpului alocat procesului de învățământ.

Obiectivele pedagogice generale ale sistemului de învățământ asigură, astfel, realizarea următoarelor acțiuni esențiale pentru reușita socială a activității de formare-dezvoltare a personalității umane:

- a) *definitivarea criteriilor generale de proiectare a planului de învățământ;*
- b) *anticiparea normelor valorice de proiectare didactică operabile la nivelul programelor școlare/universitare;*
- c) *delimitarea indicatorilor minimi-maximi, necesari pentru elaborarea unui model pedagogic general al procesului de învățământ, funcțional la nivel microstructural.*

8.3.1. Modelul obiectivelor pedagogice generale ale sistemului propus de UNESCO răspunde acțiunilor evocate anterior, asumate la nivelul unor resurse de natură teleologică și axiologică pe care "ar trebui să le atingă educația internațională":

A) *Cunoștințe de dobândit* orientate prioritar formativ spre: cultivarea ideilor de egalitate a popoarelor, libertate, autodeterminare; înțelegerea cauzelor conflictuale; menținerea echilibrului între creșterea economică și dezvoltarea socială;

B) *Atitudini și valori* orientate prioritar formativ spre: "respectul de sine și respectul față de altul"; "grija față de mediu"; "atașament față de dreptate și pace"; "deschidere spirituală și spiritualitate";

C) *Competențe* orientate prioritar formativ spre dobândirea următoarelor capacități:

- *gândire critică*, respectiv "capacitatea de a aborda problemele cu spirit deschis și flexibil";

- *cooperare*, respectiv "capacitatea de a aprecia valoarea muncii colective (...) în urmărirea unui obiectiv comun";

- *imaginație*, respectiv "capacitatea de a concepe imaginea unei lumi mai bune";

- *afirmare de sine*, respectiv "capacitatea de a comunica de o manieră clară și sigură cu altul, evitând deopotrivă agresivitatea (...), dar și pasivitatea";

- *toleranță*, respectiv "capacitatea de a accepta diversitatea culturală, lingvistică, etnografică, nutrițională etc., precum și ideea că nu există soluții imediate pentru toate problemele";

- *participare*, respectiv "aptitudinea de luare a deciziilor în interiorul comunităților locale, dar și la nivel național, regional și internațional" (vezi Văideanu, George, 1996, pag.78, 79).

Aceste repere teleologice și axiologice confirmă orientările consacrate în ultimele decenii la nivelul politicilor școlare de proiectare a obiectivelor pedagogice generale ale sistemului de învățământ, orientări de ordin macro-structural care vizează:

A) *abordarea sistemică a planului de învățământ*, care "sporește coerența activităților, asigură varietatea și echilibrul metodelor folosite, favorizează articularea diferitelor tipuri ale învățării" - formală, nonformală, informală - în termeni de interdisciplinaritate și de instruire permanentă;

B) *abordarea curriculară a planului de învățământ* care "denumește atât ansamblul obiectivelor, al disciplinelor și al modurilor de învățare, cât și volumul cunoștințelor prevăzute" și tehnicile de evaluare angajate într-o viziune globală, bazată inclusiv pe ideea perfecționării continue a activității de "formare a formatorilor" (vezi Văideanu, George, 1988, pag. 74-81).

Abordarea sistemică și curriculară a planului de învățământ determină o transformare fundamentală a obiectivelor pedagogice generale ale sistemului de învățământ. Această transformare implică "un proces de răsturnare sau inversare" a triadei tradiționale a obiectivelor pedagogice - *cunoștințe, priceperi și obișnuințe, atitudini și capacități intelectuale* - care determină "o nouă ierarhie" sistemică și curriculară: I. *Atitudini și capacități spirituale*; II. *Priceperi și obișnuințe*; III. *Cunoștințe (concepțe și metodologii)* - vezi Văideanu, George, 1988, pag. 82, 83).

8.3.2. Elaborarea obiectivelor generale ale sistemului de învățământ presupune valorificarea scopurilor pedagogice afirmate oficial la nivel de politică a educației. Această activitate traduce "imperativele de durată" stabilite la nivelul scopurilor pedagogice în acțiuni de "politică școlară"/universitară, orientate metodologic în direcția proiectării conținuturilor procesului de învățământ.

Elaborarea obiectivelor pedagogice ale procesului de învățământ implică activarea unor modele strategice centrate opțional asupra unui anumit tip de proiectare pedagogică și didactică și asupra unui anumit tip de organizare a planului de învățământ. Aceste modele reflectă - în condițiile societății contemporane - orientările educației moderne și postmoderne, confirmate la scara sistemului și a procesului de învățământ.

A) *Tipul de proiectare pedagogică*, adoptat pentru elaborarea obiectivelor pedagogice ale sistemului de învățământ, vizează *modelul curricular, dezvoltat în sens larg*, la nivelul finalităților macrostructurale, aflate la intersecția sistemului social global.

B) *Tipul de proiectare didactică*, adoptat pentru elaborarea obiectivelor pedagogice ale sistemului de învățământ, vizează *modelul curricular aplicat în sens restrâns*, la nivelul finalităților macrostructurale aflate la intersecția procesului de învățământ.

C) *Tipul de organizare a planului de învățământ*, adoptat pentru elaborarea obiectivelor generale ale procesului de învățământ vizează *modelul sistemic*, bazat pe abordarea globală a "materiiilor de învățământ", stabilite pe niveluri, trepte și cicluri școlare, interdisciplinar și în perspectiva educației permanente.

CAPITOLUL 9:

FINALITĂȚILE PEDAGOGICE MICROSTRUCTURALE

Analiza *finalităților pedagogice microstructurale* permite relevarea orientărilor valorice ale *procesului de învățământ*, determinate de acțiunile macrostructurale ale scopurilor sistemului de educație, prin mijlocirea obiectivelor generale ale sistemului de învățământ.

Aceste orientări valorice, care intervin la nivel microstructural, vizează următoarele categorii de finalități:

- A) *Obiectivul pedagogic general al procesului de învățământ;*
- B) *Obiectivele pedagogice specifice (intermediare) ale procesului de învățământ;*
- C) *Obiectivele pedagogice concrete (operaționale) ale procesului de învățământ.*

Obiectivele pedagogice, active în plan microstructural, la nivelul procesului de învățământ, vor fi analizate, în mod special, în *partea a II-a a cărții (Teoria procesului de învățământ. Didactica generală)* dedicată problemelor de didactică generală. *Partea I a cărții (Teoria educației. Concepte pedagogice fundamentale)* propune analiza obiectivelor pedagogice din perspectiva conceptelor pedagogice fundamentale, specifice domeniului de studiu al teoriei educației.

În ansamblul lor, "obiectivele procesului de învățământ urmăresc raționalizarea demersurilor educative în vederea ameliorării actului pedagogic". Ele promovează "o nouă pedagogie" - intitulată chiar "pedagogia prin obiective", care vizează în mod explicit (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, pag.695-598):

- a) precizarea intențiilor educative în sensul unor comportamente observabile;
- b) anunțarea "fintelor" instruirii *înaintea* declanșării activității didactice (de predare-învățare-evaluare);
- c) evaluarea întregului proces *în termeni de:*
 - "intrare" obiective proiectate;
 - "ieșire": obiective realizate.

9.1. OBIECTIVUL PEDAGOGIC GENERAL AL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Obiectivul pedagogic general al procesului de învățământ traduce, la nivel microstructural, criteriile de proiectare a planului de învățământ, stabilite la nivel macrostructural.

Obiectivul pedagogic general al procesului de învățământ vizează *competența de învățare* cu gradul cel mai larg de aplicabilitate, care acoperă practic toate nivelurile, treptele și ciclurile de proiectare și organizare a sistemului de învățământ.

Obiectivul pedagogic general al procesului de învățământ definește următoarele opțiuni strategice și tactice, realizabile în termeni de politică școlară/universitară:

a) *tipul de învățare caracterizat prin calități distincte*, valabile la nivelul întregului plan de învățământ, pe verticala și pe orizontala sistemului de învățământ;

b) *competența de învățare complexă*, asumată în mod explicit, pe care:

- "profesorul nu va putea niciodată să se asigure că este atinsă de elev, decât printr-un raționament analogic";
- profesorul va putea să o controleze pe baza obiectivelor specifice, determinate prin programele școlare/universitare, educaționale.

Obiectivul pedagogic general reflectă, la nivelul procesului de învățământ, dimensiunea teleologică și axiologică a idealului educației. Structura sa funcțională concentrează două *acțiuni complementare* care asigură tranziția de la nivelul macrostructural la nivelul microstructural al finalităților educației:

a) adaptarea criteriilor de proiectare a planului de învățământ - elaborate anterior la nivel macrostructural - la condițiile didactice proprii procesului de învățământ;

b) definirea pedagogică a tipului de învățare care trebuie urmărit prin toate resursele și verigile planului de învățământ.

Obiectivul pedagogic al procesului de învățământ orientează astfel calitatea esențială a planului de învățământ la nivelul unui model de instruire, care - în condițiile educației moderne - vizează, în principiu, promovarea unui tip de *învățare creativă*, participativă, cooperativă.

9.2. OBIECTIVELE PEDAGOGICE SPECIFICE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Obiectivele pedagogice specifice, ale procesului de învățământ, vizează *competențele de învățare* proprii programelor educaționale (școlare, universitare etc.) adoptate la diferite niveluri ale sistemului de învățământ.

Aceste programe educaționale, incluse în documente oficiale de politică școlară, universitară etc., au diferite grade de aplicabilitate, care acoperă practic toate dimensiunile educației, toate formele de organizare a instruirii, toate nivelurile, treptele, ciclurile și disciplinele (sau modulele interdisciplinare) proiectate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Taxonomia obiectivelor pedagogice specifice poate valorifica patru criterii de clasificare:

A) Criteriul dimensiunilor educației:

- obiective pedagogice specifice educației intelectuale;
- obiective pedagogice specifice educației morale;
- obiective pedagogice specifice educației tehnologice;
- obiective pedagogice specifice educației estetice;
- obiective pedagogice specifice educației fizice.

B) Criteriul formelor de realizare a instruirii:

- obiective pedagogice specifice instruirii formale;
- obiective pedagogice specifice instruirii nonformale;
- obiective pedagogice specifice instruirii informale.

C) Criteriul nivelurilor, treptelor, ciclurilor de învățământ:

- obiective pedagogice specifice învățământului preșcolar;
- obiective pedagogice specifice învățământului primar;
- obiective pedagogice specifice învățământului secundar: gimnazial, liceal, profesional;
- obiective pedagogice specifice învățământului superior: scurt, lung, postuniversitar;
- obiective pedagogice specifice învățământului integrat în sistemul de educație a adulților: educație profesională, perfecționare profesională; educație recurentă etc.

D) Criteriul conținuturilor stabilite prin planul de învățământ:

- obiective pedagogice specifice disciplinelor de învățământ (incluse în programele școlare/universitare etc.);
- obiective pedagogice specifice modulelor de studiu interdisciplinare (incluse în programele respective de tip școlar, universitar etc.);

- obiective pedagogice specifice ale activităților opționale (incluse în programele de instruire nonformală, integrate în planul de învățământ - vezi principiul educației permanente).

Obiectivele pedagogice specifice asigură legătura funcțională dintre: *obiectivele generale (ale sistemului de învățământ) - obiectivul general (al procesului de învățământ) - obiectivele concrete (proiectate de profesor în cadrul activității didactice)*.

Interpretările moderne, realizate, la nivelul cercetării pedagogice, pe baza unei documentări apreciabile, plasează obiectivele specifice în categoria "obiectivelor de referință". În această accepție, ele pot fi definite ca "obiective de formare", care vizează, în sens curricular, diferite "obiective performative" sau chiar anumite "obiective terminale" (vezi Crișan, Alexandru, și colab., 1994).

Elaborarea obiectivelor pedagogice specifice presupune definirea unor "categorii comportamentale" care permit clasificări taxologice ulterioare, desfășurate până la nivelul secvențelor propuse în cadrul activităților didactice (educative) concrete. Aceste "categorii comportamentale", definite din diferite perspective în literatura de specialitate (vezi De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1989, pag. 63-230) pot viza, în mod prioritar:

a) *Conținuturile psihologice ale instruirii* (vezi taxonomia elaborată de B.S.Bloom, completată de D.R.Kratwohl și de E.J.Simpson):

- *obiective cognitive*: cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare;
- *obiective afective*: receptare, răspuns, valorizare, organizare, caracterizare realizabilă prin raportare la un sistem de valori;
- *obiective psiho-motorii*: percepție, dispoziție, răspuns dirijat, răspuns automatizat, răspuns complex, adaptare, crearea unui nou sistem de mișcări.

b) *Demersurile intelectuale implicate în procesul de instruire* (vezi modelul obiectivelor elaborat de D'Hainaut, L.):

- *obiective bazate pe acțiune* (a stăpâni și a trata informația, a găsi relații cu mediul, a comunica mesaje, a traduce mesaje în structuri coerente, a se adapta prin percepția și înțelegerea schimbării);
- *obiective bazate pe gândire aflată în acțiune* (a aplica modele, a rezolva probleme, a inventa sau a crea, a judeca sau a evalua, a alege - a determina criteriile optime în funcție de anumite constrângeri, a ierarhiza opțiunile acceptabile, a verifica soluțiile alese în raport de criteriile adoptate);
- *obiective bazate pe gândire speculativă* (a abstrage - a identifica clase de obiecte, a determina relații între clasele de obiecte, a aplica un plan strategic, a verifica și a determina limitele planului strategic adoptat);
- *obiective bazate pe strategii relaționale puse în contact mai direct cu acțiunea* (a acționa rațional, a decide, a concepe un plan de acțiune, a transforma, a orga-

niza - a fixa obiectivele, a pregăti organizarea, a aplica principiile de organizare, a evalua organizarea, a reajusta organizarea).

c) *Structurile creative disponibile în procesul de instruire* (vezi modelul creativității elaborat de J.P. Guilford):

- obiective proiectate în termeni de *operații*: cunoaștere, memorie, gândire convergentă, gândire divergentă, evaluare;
- obiective proiectate în termeni de *conținuturi*: figurative, simbolice, semantice, comportamentale;
- obiective proiectate în termeni de *produse*: unități, clase, relații, sisteme, transformări, implicații.

d) *Condițiile necesare în procesul instruirii* (vezi modelul elaborat de Robert Gagne):

- obiective proiectate pentru învățarea semnalelor;
- obiective proiectate pentru învățarea stimulilor-răspuns;
- obiective proiectate pentru învățarea relațiilor motrice;
- obiective proiectate pentru învățarea relațiilor verbale;
- obiective propuse pentru învățarea "discriminărilor multiple";
- obiective propuse pentru învățarea unui concept;
- obiective propuse pentru învățarea unui principiu;
- obiective proiectate pentru învățarea soluțiilor strategice de rezolvare a problemelor;

e) *Nivelurile atinse în procesul de instruire* (vezi taxonomia lui M. Scriven):

- obiective proiectate la nivel conceptual: de exemplu, dezvoltarea spiritului critic;
- obiective proiectate la nivel de manifestare externă: de exemplu, exprimarea unui punct de vedere în legătură cu un anumit subiect;
- obiective proiectate la nivel operațional: de exemplu, realizarea unor acțiuni concrete legate de un anumit subiect aflat în dezbatere.

f) *Axele de analiză a rezultatelor obținute în procesul de învățământ* (vezi modelul elaborat de D. Hameline):

- obiective de cercetare a nivelului de exigențe (minime-medii-maxime);
- obiective de cercetare a gradului optim de achiziționare a cunoștințelor (formare-funcționare-aplicare socială);
- obiective de cercetare a criteriilor de reușită (cantitativă - calitativă);
- obiective de cercetare a reperelor pedagogice dominante (stăpânirea cunoștințelor - transferul cunoștințelor - exprimarea cunoștințelor).

g) *Rezultatele didactice ale procesului de instruire* (vezi modelul elaborat de R.M. Gagne - L.J. Briggs; Gagne, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., 1977, pag. 33-45), exprimate în termenii următoarelor obiective ale învățării:

- deprinderi intelectuale;
- strategii cognitive;
- informații verbale;
- deprinderi motorii;
- atitudini.

(...) Aceste modele taxonomice - dezvoltate și în alte variante sau interpretări - au o valoare teoretică și metodologică ridicată care susține, la nivel de politică a învățământului, procesul de elaborare a programelor școlare/universitare. Calitatea acestor modele va depinde, însă, și de capacitatea lor de stimulare a activității de operaționalizare care trebuie realizată de fiecare cadru didactic în condițiile concrete ale fiecărei instituții școlare/universitare.

9.3. OBIECTIVELE PEDAGOGICE CONCRETE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Obiectivele pedagogice concrete vizează performanțele de învățare proiectate de profesor la nivelul activității didactice, în termeni de acțiuni ale elevului, observabile și controlabile la diferite intervale de timp.

În acest context, obiectivele pedagogice concrete sunt definite ca *obiective operaționale*. Ele îndeplinesc o funcție de operaționalizare, care sintetizează pedagogic două acțiuni complementare:

A) *Deducerea "sarcinilor didactice"* ale activității (lecției etc.) din obiectivele specifice, instituționalizate în programele școlare(universitare, educaționale etc.);

B) *Programarea "sarcinilor didactice"*, deduse anterior, în termeni:

- *informativi*: obiective concrete centrate prioritar asupra unor conținuturi instructionale (deprinderi intelectuale, strategii cognitive, concepte, legi etc.);
- *formativi*: obiective concrete centrate prioritar asupra efectelor instruirii: obiective psihologice de ordin cognitiv - afectiv - psiho-motor.

Realizarea pedagogică a funcției de operaționalizare a finalităților micro-structurale "terminale", determină o anumită *structură de organizare a obiectivelor concrete ale activității didactice*. Această structură implică:

a) *prezentarea "sarcinii didactice"* sub formă de acțiune a elevului/studentului etc., în termeni de comportament observabil, controlabil, evaluabil;

b) *prezentarea resurselor pedagogice necesare pentru realizarea "sarcinilor didactice"*: conținut - metodologie - condiții, interne-externe, ale învățării;

c) *angajarea instrumentelor de evaluare-autoevaluare*, pe criterii exacte, în termenii corelației dintre rezultatele didactice (care sunt prioritar informative) și conținuturile psihologice (care devin prioritar formative).

Operaționalizarea obiectivelor concrete solicită trei acțiuni succesive, complementare (vezi Mager, R.F., 1972):

- definirea comportamentului final în termeni de performanțe și de produse care trebuie realizate imediat, pe parcursul activității didactice respective;

- descrierea condițiilor externe (didactico-materiale) și interne (psihologice) ale învățării, dependente (și) de nivelul de instruire atins anterior și de trăsăturile (pozitive-negative) particulare și individuale ale elevilor/studentilor;

- indicarea criteriilor de reușită, care susțin evaluarea comportamentului final în termeni calitativi și cantitativi, subordonați ideii de progres pedagogic.

Corelarea rezultatelor didactice cu efectele psihologice ale instruirii implică avansarea unui model de operaționalizare bazat pe "combinația *activitate - produs*", care permite exprimarea integrală, informativă și formativă, a resurselor obiectivului concret asumat. Un astfel de model este cel elaborat de L.D'Hainaut, apreciat în literatura de specialitate ca fiind "cel mai complet" (De Landsheere, Viviane et Gilbert, 1989, pag.261). Acest model taxonomic deschis corelează, la nivel pedagogic:

- a) *operațiunile cognitive*: reproducere, conceptualizare, aplicare, explorare, mobilizare, rezolvare de probleme;

- b) *conținutul instruirii* ("materia"): obiectele individuale, clasele de obiecte, relațiile, regulile și principiile operatorii și operațiunile de natură: cognitivă - afectivă - psiho-motorie, structurile și sistemele de acțiune (particulare, conceptuale, relaționale, operatorii);

- c) *gradul de integrare al răspunsului*: imediat, pe termen scurt-mediu-lung (în cadrul activității didactice respective), prin transfer școlar, prin transfer operațional, prin transfer integral;

- d) *criteriul succesului*: proporția inițială a reușitei, toleranța de (ne)reușită, limitele de timp, proporția globală a succesului (vezi D'Hainaut, L.,1980).

BIBLIOGRAFIE

- 1) Allport, Gordon, W., *Structura și dezvoltarea personalității*, E.D.P. București, 1991
- 2) Bontaș, Ioan, *Pedagogie*, Editura ALL, București, 1994, pag.68-73
- 3) Cristea, Sorin, *Finalitățile educației - un model managerial*, în *Revista de pedagogie, Educația din perspectivă filosofică*, nr.8-10/1994, pag.53-61
- 4) Crișan, Alexandru (coordonator), *Curriculum școlar. Ghid metodologic*, Institutul de Științe ale Educației, București, 1994
- 5) Cucuș, Constantin, *Pedagogie și axiologie*, E.D.P. R.A., București, 1995
- 6) Cucuș, Constantin, *Pedagogie*, Editura POLIROM, Iași, 1996, pag 42-53
- 7) De Lansheere, Viviane et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, H.Dessain S.A., Paris, 1989
- 8) De Lansheere, Viviane, *L'éducation et la formation*, P.U.F., 1992
- 9) Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, E.D.P., R.A., București, 1992
- 10) D'Hainaut, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris; Labor, Bruxelles, 1980
- 11) *Dictionnaire de la philosophie*, Larousse, Paris, 1995
- 12) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, 1994
- 13) *Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică Română, București, 1969
- 14) *Dicționar de pedagogie*, E.D.P., București, 1979
- 15) Dimitriu, E., *Finalitățile educației*, în *Probleme fundamentale ale pedagogiei* (coordonator: Todoran, Dimitrie), E.D.P. București, 1982
- 16) Faure, Edgar (și colaboratorii), *A învăța să fii. Un Raport al UNESCO*, E.D.P., București, 1974
- 17) Gagné, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., *Principii de design ale instruirii*, E.D.P., București, 1977
- 18) Golu, Mihai, *Dinamica personalității*, Editura Geneze, București, 1993
- 19) Grigoraș, Ioan, *Finalitățile educației și operaționalizarea obiectivelor pedagogice*, în *Psihopedagogie - pentru examenele de definitivat și gradul didactic II* (coordonatori: Neculau, Adrian; Cozma, Teodor), Editura Spiru Haret, Iași, 1994, pag.117-124

- 20) Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initial et en formation continue*, E.S.F/Entreprise Moderne d'Editon, Paris, 1979
- 21) Kneller, George, F., *Enseigner-Apprendre-Pourquoi ? Une introduction a la philosophie de l'enseignement*, Nouveaux Horizons, 1974
- 22) Lengrand, Paul, *Introducere în educația permanentă*, E.D.P., București, 1973
- 23) *Les théories contemporaines de l'éducation*, Les Editions Agence d'Arc, Ottawa, 1990
- 24) Mager, R.F., *Comment définir les objectifs pédagogiques ?*, Gauthier-Villars, Paris, 1972
- 25) Neacșu, Ioan, *Finalitățile educației*, în *Curs de pedagogie* (coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr), Facultatea de Istorie-Filosofie, Universitatea București, 1988, pag.50-65
- 26) Nicola, Ioan, *Pedagogie*, E.D.P., București, 1994, pag.100-118
- 27) Păun, Emil, *Sociopedagogie*, E.D.P., București, 1982
- 28) Popper, K.R., *Societatea deschisă și dușmanii ei*. vol.I, *Vraja lui Platon*, Editura Humanitas,
- 29) Reboul, Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1992
- 30) Surdu, Emil, *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, E.D.P. R.A., București, 1995, pag.47-78
- 31) UNESCO, *A învăța și a munci*, E.D.P. 1983
- 32) Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988
- 33) Văideanu, George, *UNESCO - 50. EDUCAȚIE*, E.D.P. R.A., București, 1996
- 34) WCEFA, *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: une vision pour les années 90. Document de reference. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, 5-9 mars, 1990, Jomtien, Thailanda, UNESCO, Paris, 1990

MODULUL IV

REFORMA EDUCAȚIEI

Capitolul 10. Conceptul de reformă a educației

Capitolul 11. Proiectarea reformei educației

Rezumat

Modulul IV analizează conceptul de reformă a educației dintr-o perspectivă pedagogică deschisă în direcția problematicii specifice politicilor sociale de anvergură. O asemenea perspectivă permite abordarea reformei la nivelul unui concept pedagogic fundamental, care valorifică experiența istorică acumulată în domeniu și noțiunile generale și operaționale prezentate în capitolele anterioare (educație, sistem de educație, proces de învățământ, finalități macrostructurale - finalități microstructurale).

Modulul IV evidențiază factorii care determină declanșarea reformelor educației la nivelul sistemelor moderne de învățământ. Analiza propusă permite delimitarea tipurilor de schimbări pedagogice superioare, determinante în cazul reformelor care vizează transformarea calitativă: a finalităților educației, a structurii sistemului de învățământ, a conținutului procesului de învățământ.

Modulul IV definește, astfel, pe de o parte, liniile stabile ale conceptului de reformă a educației - valabile la nivelul unor principii cu valoare paradigmatică - iar, pe de altă parte, demersurile necesare pentru proiectarea corectă a reformelor școlare - valabile la nivelul unor politici educaționale coerente, validate social, în perspectiva secolului XXI.

CAPITOLUL 10

CONCEPTUL DE REFORMĂ A EDUCAȚIEI

Reforma educației reprezintă un tip de schimbare pedagogică *superioară*, valabilă la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Ea este determinată de factori obiectivi care intervin la nivel social global și în cadrul sistemului de învățământ. Schimbările necesare proiectate conform unor principii generale, cu valoare paradigmatică, vizează: finalitățile educației - structura sistemului de învățământ - reorganizarea procesului de învățământ.

Conceptul de reformă a educației dobândește - spre deosebire de practicile sale foarte diferite, condiționate de numeroase variabile istorice, politice, sociale, culturale, pedagogice - *un consens teoretic și metodologic* unanim acceptat, consemnat cu exactitate în definițiile asumate la nivelul dicționarilor de specialitate. În calitatea sa de concept pedagogic fundamental, reforma educației reprezintă, astfel, "o modificare amplă a sistemului de învățământ, în orientare, structură și conținut" (*Dicționar de pedagogie*, 1979, pag.388).

10.1. FACTORII CARE DETERMINĂ REFORMA EDUCAȚIEI

Reforma educației angajează, în același timp, "schimbarea și stabilitatea, care merg mână în mână pentru stimularea personalității umane și a progresului general" (Willie, Charles, V.; Miller, Inabeth, 1988, pag. VII). Ea este situată pe o linie de conduită socială inovatoare, declanșată istoric în a doua jumătate a secolului XIX, care întreține "mobilizarea energiilor populare și exercitarea unor influențe politice definitorii" pentru o lume aflată, deja, în continuă schimbare (Popkewitz, Thomas, S., 1991, pag.1,2).

Această stare de spirit anticipează proiectarea reformelor școlare la granița dintre secolul XIX și secolul XX. Mișcarea lor ascendentă va reflectă, pe de o parte, transformările petrecute la nivelul societății, iar, pe de altă parte ideile pedagogice inovatoare, lansate de curentul "educației noi", care acoperă genericul unor confruntări și căutări "psihocentrice" sau "sociocentrice", influente în toată perioada interbelică, prelungite până la nivelul "discursului tehnocentric", promovat în a doua jumătate a secolului XX (vezi Gabaude, Jean-Marc; Not, Louis, 1988).

Factorii care determină reforma educației vizează, pe de o parte, evoluția istorică a societății și a școlii, iar, pe de altă parte, apariția fenomenului de "criză a educației", care caracterizează sistemele moderne de învățământ, în special după decada 1960-1970. Analiza lor presupune valorificarea metodologică a conceptului de reformă a educației, în contextul unor realități istorice aflate în continuă evoluție socială și pedagogică.

10.1.1. Evoluția istorică a societății și a școlii permite analiza reformelor educației la nivelul unui discurs care îmbină resursele metodologice ale:

- *teoriei educației*, care clarifică dimensiunea stabilă, fundamentală, a conceptului pedagogic de reformă a educației;
- *istoriei pedagogiei*, care surprinde ascensiunea inovațiilor la nivelul doctrinelor pedagogice și în cadrul instituțiilor de învățământ;
- *pedagogiei comparate*, care studiază realitatea schimbărilor pedagogice proiectate și realizate în diferite contexte spațiale și temporale;
- *sociologiei educației*, care evidențiază tendințele de înnoire ale sistemelor moderne de învățământ, determinate economic, politic și cultural, pe fondul relativei lor stabilități structurale și funcționale.

Perspectiva *teoriei educației* susține modelul conceptual al reformei educației, care solicită "o transformare profundă, globală și relevantă a sistemului" pe baza "unui proiect filozofico-pedagogic" aplicabil în timp, "prin parcurgerea mai multor etape" (Văideanu, George, 1996, pag. 71).

Perspectiva *istoriei pedagogiei* susține "tendențele dominante" de inovare structurală și sistemică afirmate în plan mondial, în special în a doua jumătate a secolului XX, printr-o succesiune de decizii care "de fiecare dată au cuprins întregul învățământ" (vezi Stanciu, Ion, Gh., 1991, pag. 147-158).

Perspectiva *pedagogiei comparate* susține raționamentele analogice necesare pentru aprecierea corectă a "scopurilor, strategiilor și metodologiilor sistemelor de învățământ naționale", tentate altfel de "reproducerea erorilor nefaste" (vezi Sociedad Espanola de Pedagogia Comparado, 1992, pag. 34).

Perspectiva *sociologiei educației* susține deciziile strategice inovatoare, dependente de "factorii politici, științifici, culturali și tehnologici, de seria tradițiilor constitutive ale evoluțiilor anterioare" (vezi Cazacu, Aculin, 1992, pag. 61).

Combinarea acestor perspective de ordin metodologic permite sesizarea trăsăturilor esențiale, definitorii pentru reformele educației întreprinse în prima jumătate a secolului XX, respectiv în a doua jumătate a secolului XX.

A) *Reformele întreprinse în prima jumătate a secolului XX*, denumite adesea "reforme naționale", sunt caracterizate prin următoarele tendințe:

- a) adaptarea, uneori întârziată, la transformările ample, declanșate la nivel social;

b) desfășurarea spontană, fără o planificare metodică a schimbărilor pedagogice dorite sau necesare;

c) modificarea parțială a structurii sistemului, acționând, "pe rând la nivelul învățământului primar, secundar, profesional etc.", cu reluarea ciclului după 1-2 generații;

d) orientarea prioritară spre "prelungirea învățământului elementar cu 1-2 ani" (vezi Bîrzea, Cezar, 1976, pag.14, 15).

B) *Reformele realizate în a doua jumătate a secolului XX*, apreciate adesea ca "reforme globale" sunt caracterizate prin următoarele mutații esențiale:

a) orientarea spre transformări globale, cu efecte funcționale la toate nivelurile structurii sistemului și măsuri operative coordonate spre baza învățământului, centrate "nu numai pe elevii străluciți ci și pe cei slabi sau minoritari" (Willie, Charles, 1988, pag.5);

b) dobândirea unui caracter universal, confirmat prin faptul că "în această perioadă toate țările lumii au înregistrat cel puțin o reformă școlară";

c) proiectarea strategică, pe termen lung, care "merge de la cinci la douăzeci de ani", respectiv de la elaborarea conceptului până la aplicarea sa integrală (vezi Vexliard, Alexandre, 1967, pag.2);

d) instituționalizarea schimbării prin activitatea unor "servicii specializate" în reorganizarea sistemului de învățământ (vezi Malița, Mircea, 1976).

Reformele educației, realizate în a doua jumătate a secolului XX, sunt determinate de amploarea transformărilor înregistrate la nivel social global, în diferite contexte geo-politice și pedagogice. Analiza lor delimitează particularitățile procesului de inovare a sistemelor moderne de învățământ în cadrul a două etape distincte:

A) *etapa 1950-1975*, caracterizată prin contradicția existentă între "dezvoltarea cantitativă a mijloacelor" și abordarea insuficientă a aspectelor calitative ale schimbării educaționale (*Les réformes de l'éducation: expériences et perspectives*, 1980, pag.104, 105);

B) *etapa 1975-1990*, caracterizată prin "transformări mai adânci" care vizează "însăși structurile educației", ca urmare a imposibilității menținerii unor soluții cantitative, proprii fazelor de creștere economică (Thomas, Jean, 1977, pag. 94,95).

Reformele școlare proiectate și realizate în anii 1980-1990, desfășurate în condiții de "criză generalizată", inclusiv în țările dezvoltate, urmăresc trecerea de la "expansiunea cantitativă" spre "întrebările și soluțiile calitative". Sunt conturate astfel următoarele linii generale de politică a educației:

a) orientarea constantă spre schimbări macrostructurale care vizează perfecționarea continuă a raporturilor dintre sistemul social global - sistemul de educație - procesul de învățământ;

- b) respectarea "limitelor de creștere", respectiv a faptului că, *în mod obiectiv*, "bugetele pentru educație nu vor putea crește în viitor ca în trecut";
- c) prelungirea până la vârsta de 16 ani a "școlii de bază", susținută pedagogic, psihologic și social de "trunchiul comun de cultură generală";
- d) diversificarea învățământului postobligatoriu, după vârsta de 16 ani, în vederea creșterii șanselor de acces în învățământul superior și a posibilităților reale de integrare socio-profesională a absolvenților (vezi Lesourne, Jacques, 1988, pag.86-87, 98).

Reforme educației, necesare în țările în curs de dezvoltare solicită, în și mai mare măsură, proiectarea și aplicarea unor soluții structurale, care vizează în mod special:

- a) remedierea dezechilibrelor la nivel de sistem - cauza principală a disfuncțiilor pedagogice care generează risipa resurselor materiale, umane, financiare, persistentă structural;
- b) reducerea inegalităților existente în politica școlară în ceea ce privește accesul la instrucția de calitate, la toate nivelurile sistemului;
- c) lărgirea câmpului social de acțiune al educației, concepută ca factor care operează (auto)reglator din interiorul activității culturale, politice, economice;
- d) alfabetizarea funcțională realizată/realizabilă la scară universală, pe criterii de eficiență socială validate social;
- e) ameliorarea calitativă a activității prin creșterea eficacității generale de utilizare a resurselor pedagogice existente (vezi Hallak, Jacques, 1990, pag.72, 73).

Reforme școlare proiectate în anii 1980 încearcă astfel să ofere o soluție globală la "criza mondială a educației" - prelungită practic, de mai bine de două decenii - datorită decalajului menținut între tendința accentuată de transformare cantitativă a sistemului și ritmul încă insuficient de rapid de schimbare calitativă, strategică, inovatoare (vezi Coombs, Philip, H., 1968).

Reforme educației, necesare în țările din Europa centrală și de est, solicită un ritm rapid de "implementare a inovațiilor structurale", care urmăresc adaptarea școlii la transformările sociale declanșate după 1989. Aceasta presupune (re)orientarea sistemului și a procesului de învățământ în funcție de valorile specifice democrației politice, economiei de piață competitive, culturii societății postindustriale de tip informațional.

Analiza reformelor educației în contextul evocat anterior angajează două repere metodologice semnificative în plan pedagogic și social: activitatea de elaborare a unei teorii generale a tranziției; activitatea de elaborare a unor proiecte pedagogice "de tip liberal".

A) *Activitatea de elaborare a unei teorii generale a tranziției* (vezi Bîrzea, Cezar, 1994) este caracterizată prin:

a) diferite conflicte generate de trecerea de la modelul *societății închise*, totalitară, spre modelul *societății deschise*, democratice;

b) diferite "stări de anomie", care pot fi depășite doar printr-un proces de învățare socială, orientată prioritar în direcția promovării schimbărilor pedagogice inovatoare;

c) diferite concepții privind sensul istoriei: "sfârșitul istoriei" (Fukuyama, Francis, 1994); "reîntoarcerea la istorie" (Brzezinski, Zbigniew, 1993, 1995); convergența sistemelor într-un sistem social global (teoriile politologice, lansate în anii 1960, reluate parțial și după 1989);

- diferite variante de organizare instituțională a vieții asociative, a "elitelor tehnologice", a formulelor de descentralizare lansate în procesul formării societății civile, inclusiv prin "ideile centrale", lansate, de regulă, "de personalități puternice, de statură excepțională".

B) *Activitatea de elaborare a unor proiecte pedagogice "de tip liberal"* (vezi Bîrzea, Cezar, 1994, pag.37-81) - concepute ca alternative de ieșire rapidă din modelele educației totalitare - este orientată social în direcția realizării unor salturi axiologice, desfășurate după următoarea schemă metodologică:

a) *idealul pedagogic* al sistemului de educație: salt axiologic de la idealul absolut, al "formării omului nou", spre idealul complex al omului adaptabil la condițiile unui pluralism cultural, politic, economic etc.;

b) *scopurile pedagogice* ale sistemului de educație: salt axiologic de la socializarea anonimă, colectivistă, egalitară, spre "educația pe măsura personalității", aptă să susțină "egalizarea șanselor" în termenii raportului dintre "intrarea" în sistem - "ieșirea" din sistem;

c) *obiectivele pedagogice* ale procesului de învățământ: salt axiologic de la modelul "planificării socialiste" (tradus pedagogic prin "pregătirea forței de muncă" de la vârste timpurii, pe domenii profesionale înguste, fără acoperire socială) la modelul formării personalității deschise, capabilă să realizeze simultan rolul de "consumator" și de "producător" de cultură și de civilizație;

d) *strategia educației*: salt axiologic de la *explicarea educației* ca factor pasiv, dependent de baza materială a sistemului, la *înțelegerea și afirmarea educației* ca factor anticipativ, activ la nivelul sistemului social global;

e) *metodologia educației*: salt axiologic de la modelul "educației prin muncă și pentru muncă" la modelul învățării valorilor democratice, proprii culturii societății informatizate;

f) *organizarea practică a educației*: salt axiologic de la modelul "educației în și prin colectiv" la modelul psihosocial construit pe "unitatea sa de bază", individualitatea fiecărei personalități umane.

Realitatea specifică reformelor școlare solicită, totuși, amendarea "proiectelor liberale" care absolutizează competiția, angajând "reîntoarcerea la selecția precoce", cu consecințe negative prelungite chiar "până la destrămarea sistemului educativ" (Legrand, Louis, 1994, pag.40,41).

Practica reformelor realizate în ultimele decenii în țările dezvoltate confirmă - în orice context politic - opțiunea naturală a școlii moderne pentru valorile social-democrației, care angajează "obligația școlii unice, de bază, de a primi și de a stimula dezvoltarea tuturor elevilor, respectând programele naționale, considerate ca obiective generale de sfârșit de ciclu" (Ibidem).

Această opțiune implică prelungirea învățământului de cultură generală până la vârsta de 16 ani, într-o organizare unitară, prin conținut și obligativitate civică efectivă, care asigură:

a) *baza dezvoltării normale a personalității umane*, susținută de "trunchiul comun", premisa:

- reducerii inegalităților culturale dintre elevi, evidente la începutul școlarității;
- structurării corecte a fondului aptitudinal și atitudinal al fiecărui elev până la absolvirea școlii generale;

b) *baza dezvoltării normale a societății*, susținută prin descoperirea și promovarea valorilor existente în toate mediile sociale și în toate comunitățile educative, teritoriale și locale.

Această realitate este consemnată și de teoreticianul liberalismului, Milton Friedman, care evidențiază "rolul guvernelor în educația generală de calitate" necesară pentru dobândirea unui comportament civic adecvat. Astfel, "o societate democratică nu poate exista fără un nivel minim de instruire și cunoaștere a majorității cetățenilor și fără acceptarea largă, din partea acestora, a unui set comun de valori", sintetizat, din punct de vedere pedagogic, în trunchiul comun de cultură generală (Friedman, Milton, 1995, pag. 103, 104).

Învățământul românesc reflectă tendințele înregistrate în evoluția reformelor educației care marchează, în fond, progresele acumulate la nivelul societății, în general, și la nivelul școlii, în mod special. Această situație poate fi demonstrată prin analiza legislației școlare și prin evidențierea unor idei inovatoare consacrate în planul gândirii pedagogice.

A) *Analiza legislației școlare* permite următoarea etapizare a "mișcărilor reformatoare" înregistrate la nivelul școlii românești:

- a) etapa 1864 - 1918: constituirea sistemului modern de învățământ;
- b) etapa 1918 - 1948: afirmarea sistemului de învățământ național, unitar;
- c) etapa de după 1948: "implementarea unor forme străine în structurile tradiționale de organizare a școlii românești" (vezi Bunescu, Gheorghe - coordonator - 1990, pag.3).

Etapa 1864 - 1918 are ca moment de vârf legislația reformatoare elaborată de "ministrul școlilor", Spiru Haret:

- Legea învățământului secundar și superior (1898), care proiectează o structură a școlii confirmată, în timp, de evoluția sistemelor moderne de învățământ: liceu de 8 ani, cu ciclul inferior unitar și ciclul superior organizat pe trei secții (clasică - reală - modernă) care au echivalență pedagogică în școala contemporană (profilarea: umană - științifică - tehnologică);

- Legea învățământului profesional (1898), care asigură trecerea școlilor profesionale sub controlul pedagogic al Ministerului Instrucțiunii Publice și organizarea lor pe domenii largi de activitate (agricultură-silvicultură-meserii-comerț) și pe grade de complexitate (elementar, inferior, superior, cu durata de 2, 3-5, respectiv 6 ani);

- Legea învățământului primar și normal (1904), care aprobă "Regulamentul special al școlilor pentru adulți", organizate, din 1898, prin "cursuri libere de duminică și cursuri serale pentru ucenici și lucrători, în vederea completării instrucțiunii" - vezi Stanciu, Ion, Gh., 1977; Bărsănescu, Ștefan, 1978.

Etapa 1918 - 1948 reflectă tendința generală de sincronizare culturală a școlii românești cu ceea ce se întâmplă în Europa, în paralel cu valorificarea tradiției. Școala interbelică validează, în esență sa - cu toate confruntările politice care au dus la permanente schimbări la nivelul miniștrilor educației - "linia reformatoare" lansată de Spiru Haret, chiar dacă apar numeroase proiecte alternative, avansate de personalități marcante, precum: Simion Mehedinți (1918), P.P.Negulescu (1921), dr.C.Angelescu (1924, 1928, 1934), Dimitrie Gusti (1933), Petre Andrei (1939), C. Petrovici (1940-1944).

Etapa de după 1948 întrerupe evoluția firească a școlii românești prin prevederile incluse în Legea din 3 august 1948, care impune: revenirea la învățământul obligatoriu de 4 ani, interzicerea învățământului particular, exercitarea controlului exclusiv al statului, "politizarea" și "politehnizarea" accentuată a învățământului de toate gradele.

Aceste tendințe - accentuate, în special, între 1948-1956 și 1978-1989 - dau o notă contradictorie transformărilor structurale proiectate, la nivel de decizie politică, aplicabilă în timp:

- generalizarea învățământului obligatoriu de 7 ani și prelungirea școlii medii cu un an (XI clase) - 1956;

- trecerea la învățământul obligatoriu de 8 ani și la învățământul liceal cu clasele I-XII (1962-1963);

- mărirea duratei învățământului obligatoriu la 10 ani (1968);

- creșterea ponderii liceelor de specialitate (până la 94% în 1978-1989).

B) *Analiza gândirii pedagogice* evidențiază ideile inovatoare care stimulează proiectarea reformelor, "cu deschidere spre viață" într-un cadru care de-

monstrează "o mai bună cunoaștere a cerințelor societății" și o "științifizare" a cercetărilor. (vezi Stanciu, Ion, Gh., 1983; pag.153-201; 1995, pag.87-105).

În acest domeniu pot fi subliniate contribuțiile lui *Spiru Haret* - care propune practic o reformă de sistem - *G.G. Antonescu* - care avansează o adevărată metodologie a reformei - *Onisifor Ghibu* - care militează pentru afirmarea unei linii de politică educațională specifică reformei.

Spiru Haret (1851-1912), "titorul învățământului românesc", proiectează transformarea inovatoare a structurii sistemului de învățământ în funcție de concepția reformatoare promovată, concepție bazată pe "dezvoltarea armonioasă a trei factori - factorul economic, factorul intelectual, factorul moral - și repartizarea acestei dezvoltări tot așa de armonios în masa socială" (Stoian, Stanciu, 1969, pag.254).

Legislația reformatoare elaborată de *Spiru Haret*, este clădită în jurul a cinci principii care orientează și controlează valoric toate schimbările proiectate și aplicate:

- educația generală, realizată în spiritul unității culturale a neamului;
- educația patriotică, bază a moralității sociale și individuale;
- educația realistă și practică, bază a reușitei pedagogice și sociale;
- educația profesională, bazată pe selecție și orientare adecvată pedagogic;
- educația extrașcolară, deschisă inclusiv adulților din toate mediile sociale.

Aceste principii acționează la nivelul unor linii de politică a educației, care asigură coerența transformărilor structurale propuse printr-un "pachet de legi" la toate nivelurile sistemului: de la învățământul primar, la formarea postuniversitară a profesorilor pentru învățământul secundar (prin *Seminarul pedagogic*) și la activitatea extrașcolară a învățătorilor rurali (fenomen intrat în istorie sub numele de "haretism").

Spiru Haret asigură fundamentele teoretice și practice ale reformei învățământului românesc. Legile haretiene - elaborate în colaborare cu sociologul și pedagogul *C.Dimitrescu-Iași* - rămân în istoria învățământului "în sensul lor pedagogic cel mai larg", prin contribuțiile aduse nu numai la restructurarea procesului de instruire, ci, în primul rând, prin inovațiile angajate "în problemele de politică educațională", valabile până la nivelul "macrostructurii sociale" (vezi Stoian, Stanciu, 1969, pag.143).

G.G. Antonescu (1882-1955), reprezentant marcant al pedagogiei filosofice interbelice, elaborează o metodologie a reformei, bazată pe "concepția activistă", dezvoltată de *Spiru Haret* și pe "democratismul epocii", influențat de o dublă reformă socială: reforma economică (realizată prin împrumutarea țărănilor) și reforma politică (realizată prin instituționalizarea votului universal).

Reforma învățământului vizează rezolvarea crizei morale a societății prin "rolul preponderent acordat culturii", care poate declanșa resursele formative maxime ale procesului de educație.

Fundamentarea pedagogică a reformei școlare presupune acțiunea complementară a două principii orientative: "idealismul", care proiectează "scopul esențial al educației, formarea omului"; "utilitarismul", care vizează adaptarea continuă a învățământului la mediu.

Reforma educației propune astfel "un idealism activ", care urmărește prin mijloace specifice depășirea crizei sociale, respectiv asigurarea progresului societății prin calitatea actului de cultură și de educație.

Reforma învățământului vizează și activitatea de conducere a școlii. Cerințele pedagogice și democratice impun "o descentralizare administrativă", bazată însă pe "o centralizare a metodelor motivate științific, metode care trebuie aplicate în învățământ". G.G. Antonescu pledează astfel pentru o conducere pedagogică aptă să avanseze "o politică de reforme școlare serioase, bine întemeiate pe realități și pe convingeri științifice, nu imaginare" (vezi Antonescu, G.G., 1972, pag. 47-81, 111, 147, 168-174).

Onisifor Ghibu (1883-1972) aspiră la unitatea dintre metodologia reformei și politica educației. Angajându-se social "în momente istorice de cumpănă" - organizarea școlii românești din Transilvania (1910-1914); fundamentarea învățământului în limba română, în Basarabia (1917-1918); reorganizarea învățământului din Transilvania (după 1918) - Onisifor Ghibu are în vedere următoarele linii de politică a educației:

- relația dintre fondul și forma reformei, care trebuie rezolvată pentru "a evita greșeala fatală de a ne ocupa înai întâi de forme și abia după aceea de fond";
- raportul dintre factorul politic și conducerea sistemului de învățământ care trebuie rezolvat "pentru ca ministrul să nu se schimbe cu fiecare guvern ci să fie menținut până ce adevărații judecători - corpul didactic și părinții îl socotesc folositor";

- corelația dintre logica elaborării reformei și logica aplicării reformei care trebuie fundamentată prin:

- stabilirea idealului educațional de către o "Constituantă filosofică formată din personalitățile neamului";
- stabilirea obiectivelor învățământului și urmărirea lor timp de 4 ani de către o "Constituantă pedagogică", concepută ca "un parlament profesional";
- organizarea anchetei sociale necesare pentru a putea cunoaște reacțiile comunităților educative și pentru a putea realiza "reeducarea corpului didactic" în sensul stabilit de cele două Constituante;
- studierea materialului acumulat în urma anchetei sociale "în vederea punerii lui în aplicație prin Legi, Regulamente, Cărți didactice și Instrucțiuni anume" (vezi Ghibu, Onisifor, 1924, 1947, 1977, 1992).

10.1.2. Criza generală a sistemelor moderne de învățământ reprezintă cauza fundamentală a reformelor școlare contemporane, multiplicată p.actic, după 1950-1960, în toate țările lumii.

Situația de "criză mondială a educației", este analizată de Philip H. Coombs la sfârșitul anilor 1960, de pe poziția directorului Institutului Internațional de Planificare a Educației. Autorul evidențiază cauzele principale ale crizei generalizată la nivelul sistemelor moderne de învățământ: creșterea cererii de educație - penuria resurselor - inadaptarea structurilor - inerția corpului didactic (vezi Coombs, Philip, H., 1968, pag.16, 17).

Aceste cauze exprimă o stare de dezechilibru a sistemelor moderne de învățământ, prezentă și în "țările bogate", dominate de "scleroza tradiției", care întreține "declinul calității" și "incapacitatea școlii de a răspunde prompt la evoluția rapidă a contextului (...), cu toate strigătele lansate din toate părțile" (Idem, vezi pag.240-243).

Criza mondială a educației definește, în fond, o contradicție multiplă, care poate fi sesizată la nivelul structurii funcționale a sistemelor moderne de învățământ:

a) *contradicția dintre afluxul candidaților la studii și penuria resurselor pedagogice de calitate, accentuată funcțional "cu toate mijloacele acordate învățământului, mărite, după 1950, mai mult ca oricând";*

b) *contradicția dintre costurile reale ridicate, pentru fiecare elev și student, investite la "intrarea" în sistem și rezultatele aflate sub nivelul cheltuielilor, constatate la "ieșirea" din sistem;*

c) *contradicția dintre rigiditatea structurilor interne ale sistemului de învățământ și dinamica necesităților externe ale sistemului social global;*

d) *contradicția dintre conservatorismul cadrelor didactice și cerințele de perfecționare continuă a activităților proiectate și realizate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.*

Ieșirea din "criza mondială", semnalată de Philip H.Coombs, solicită o politică educațională coerentă de proiectare și realizare a reformelor școlare. O asemenea politică educațională, lansată la începutul anilor 1970 (vezi Faure, Edgar și colab., 1974), sub egida UNESCO, presupune sesizarea notelor esențiale ale "crizei educației"

- *globalizare*: criza se manifestă la toate nivelurile sistemului de învățământ, de la structurile organizatorice la tehnologiile didactice, exprimându-se, mai ales, prin *inadecvarea* cronică a școlii la cerințele realității individuale și sociale;

- *mondializare*: criza se manifestă în toate țările - în țările dezvoltate, ca urmare a dezechilibrelor dintre zone, regiuni, instituții; în țările în curs de dezvoltare, ca urmare a resurselor insuficiente sau a adopțării mecanice a unor modele străine;

- dezechilibrare a structurilor de adaptare internă ale sistemului de învățământ, exprimată prin "decalaje și disproporții" care "aplecă balanța în favoarea copiilor care și-au ales bine părinții" (Coombs, Philip, H., 1968, pag. 53).

Raportul UNESCO, intitulat "*A învăța să fii*", elaborat în 1972 sub redacția lui Edgar Faure, pleacă de la ideea că "educația - contrar tendințelor de abordare parțiară, tributare modelului cultural al societății industrializate - trebuie să fie globală și permanentă", urmare a "trei fenomene noi(...), care merită o atenție specială atât în plan doctrinal, cât și în plan practic:

a) educația "tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice";

b) educația tinde "să pregătească oamenii pentru tipuri de societate care încă nu există"

c) educația tinde "să respingă un mare număr de produse oferite de educația instituționalizată", valorificând toate resursele pedagogice de ordin informal (vezi Faure, Edgar și colab., 1974, pag. 14, 54-56).

Aceste trei fenomene de anvergură socială angajează afirmarea reformelor educaționale ca singure alternative pentru ieșirea din "criză", datorită capacității acestora de a promova schimbări structurale și sistemice - "care subliniază ineficacitatea măsurilor fragmentare" - indiferent dacă "ele se realizează ori nu odată cu transformările înregistrate în plan socio-economic", socio-politic și socio-cultural (Idem, vezi pag. 61-64).

Anii 1970 - 1980 pledează pentru "o reformă internă", structurală și sistemică, orientată spre proiectarea și realizarea "unor transformări mai adânci" (Idem, vezi pag. 234-237). Acest tip de reformă contestă soluțiile parțiale, exersate în anii 1960, care au dus la "persistența unor probleme", respectiv la întreținerea și chiar la agravarea crizei: pierderile școlare - întârzierile școlare - inegalitățile pedagogice (sat-orăș, familii sărace-familii bogate, școli de elită-școli de masă, școli centrale-școli de periferie etc.) - costurile ridicate ale educației în termeni de proces și de produs (vezi Thomas, Jean, 1977, pag. 15-28).

Soluția reformei respectă o nouă logică managerială care vizează solicitarea permanentă a inovației pedagogice. Doar această soluție poate rezolva numeroasele probleme acumulate, ca urmare a *discordanței existente între expansiunea cantitativă a sistemelor de învățământ* - bazată adesea pe o enormă risipă de resurselor financiare, materiale, umane și pe "un import nehibzuit de modele străine" - și eficiența educației la scară socială. În acest context, "reforma educației trebuie să vizeze înseși structurile sistemului" (Idem, vezi pag. 94, 95).

Raportul publicat de UNESCO, în 1980, care analizează reformele anilor 1970-1980 și perspectiva acestora pentru deceniul 1990, consemnează obstacolele metodologice care trebuie depășite în procesul de proiectare și realizare a unor transformări structurale și sistemice profunde:

- inexistența unor strategii flexibile pentru ajustarea simultană și succesivă a inovațiilor sectoriale;

- insuficiența valorificării resurselor materiale și umane existente la nivelul structurii de adaptare internă a societății;
- persistența conflictelor între forțele democratice favorabile schimbării și cele tradiționale, înclinate spre conservatorism;
- neclaritatea obiectivelor, rezultată din interferența sau inadecvarea finalităților microstructurale - macrostructurale;
- inadaptarea soluțiilor inovatoare globale la condițiile locale;
- ineficiența personalului specializat în proiectarea și implementarea inovațiilor structurale și sistemice;
- neconcordanța dintre voința politică a inițiatorilor reformei și competența celor chemați să aplice integral deciziile luate la diferite niveluri ale sistemului;
- discontinuitatea dintre formele educației (formală-nonformală-informală), dintre acestea și activitatea productivă realizată la diferite niveluri ale societății (vezi *Les réformes de l'éducation: expériences et perspectives*, 1980, pag.15-56).

Reformele anticipate până în anul 2000, deși nu exclud opiniile divergente, trebuie să valorifice în mod special:

- a) consensul existent în legătură cu conceptul de reformă care "implică modificări ale structurii majore a sistemului, constituind, în consecință, o opțiune politică";
- b) preferința pentru reformele globale, superioare "inovațiilor izolate sau fragmentare introduse într-o parte sau alta a sistemului de învățământ";
- c) orientarea asupra unor procese inovatoare de lungă durată, care vizează schimbarea progresivă, dar radicală, a sistemului de învățământ, pe fondul (re)-atingerii echilibrului relativ necesar pentru funcționarea corectă a acestuia;
- d) asumarea unui model strategic necesar pentru planificarea calitativă a schimbărilor la nivelul: politicii educației - finalităților macrostructurale ale sistemului de educație - structurii sistemului de învățământ - proiectării procesului de învățământ (Idem, vezi pag.11-13).

Criza mondială a educației solicită însă și o abordare a cauzelor existente la nivelul sistemului social global: relația simplistă dintre creșterea economică și progresul social; relația ambiguă dintre investiția în tehnologie și investiția în educație, care cere "structuri de primire" și de perfecționare adecvate; relația contradictorie dintre costurile aparente și costurile reale ale educației, confirmată de faptul că "scumpă nu este persoana bine educată, ci cea insuficient educată, care părăsește școala de bază sau universitatea cu o formație șubredă sub aspect intelectual, moral sau estetic" (Văideanu, George, 1988, pag.22).

Sistemul social global întreține criza în măsura în care amplifică "inegalitățile educaționale" la nivel de:

- dezechilibre de dezvoltare între țări, zone, regiuni, tipuri de școli;

- dezechilibre în interiorul aceluiași sistem de învățământ: școli urbane - școli rurale; școli centrale-școli de cartier; școli de elită-școli de masă; licee teoretice-licee profesionale etc.;

- dezechilibre în termeni de acces limitat: economic, pedagogic - vezi sistemul de evaluare bazat pe selecția negativă;

- dezechilibre în termeni de ofertă psihosocială limitată (predominant cognitivă în liceele teoretice - predominant aplicativă, în liceele profesionale etc.).

Soluțiile pentru rezolvarea crizei educației la nivelul sistemului social global implică perfecționarea reformelor pedagogice lansate în ultimele decenii, în direcția creșterii forței lor creative, emergente, la nivelul unor politici educaționale de anvergură.

Ieșirea din criza mondială a educației angajează un nou model de abordare pedagogică a sistemului social global, abordare orientată spre:

a) *construirea unei cetăți educative*, pe linia lansată deja, în anii 1970, la nivel politic (stabilirea opțiunilor de bază, respectiv a finalităților macrostructurale) - la nivel strategic (elaborarea pedagogică a proiectului de reformă, cu consecințe pe termen mediu și lung) - la nivel operațional (aplicarea proiectului de reformă în sensul educației permanente) - vezi Faure, Edgar și colab., 1974, pag.227-333);

b) *construirea unei noi politici sociale*, care vizează rezolvarea simultană a problemelor specifice "crizei" și "reformei educației", respectiv corelarea managerială a "politicilor crizei" cu "politicile reformei" (vezi Vlăsceanu, Lazăr, 1995, pag.259-266).

10.2. SCHIMBĂRILE PEDAGOGICE DETERMINATE DE REFORMA EDUCAȚIEI

Reforma educației determină trei tipuri de schimbări pedagogice obiectivate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ:

- *schimbarea finalităților sistemului de educație;*

- *schimbarea structurii sistemului de învățământ;*

- *schimbarea proiectului de organizare a procesului de învățământ.*

Aceste schimbări pedagogice asigură consistența reformelor de învățământ proiectate la nivel de politică a educației, realizabilă pe termen mediu și lung. La rândul lor, reformele de învățământ vizează un tip superior de schimbare educațională complexă, care reprezintă:

- "o modificare amplă a sistemului în orientare, structură și conținut" (Dicționar de pedagogie, 1979, pag.388);

- o transformare profundă "îndreptată spre obiectivele și structurile sistemului și spre conținuturile și metodele educației" (*Les réformes de l'éducation: expériences et perspectives*, 1980, pag.103);

- "o organizare nouă, bazată pe structuri noi, programe noi, metode noi" (Clausse, Arnould, 1975, pag.237);

- "un proces de macrotransformare" care modifică structura de bază a sistemului de învățământ, într-o "tentativă de rupere a echilibrului" axat doar pe "o funcționare rutinată" (vezi Agguero, Ines, 1992, pag.358, 359);

- "o schimbare majoră deliberată de la o stare inițială a sistemului la o stare proiectată pentru restructurarea sistemului" (*Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, 1994).

10.2.1. Schimbarea finalităților sistemului de educație determină reorientarea activității de formare-dezvoltare a personalității proiectată și realizată la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Reforma învățământului debutează, astfel, prin transformările asumate la nivelul finalităților macrostructurale (idealul pedagogic; scopurile pedagogice), determinante pentru proiectarea ulterioară a finalităților microstructurale (obiectivele pedagogice generale, specifice, concrete).

A) Idealul pedagogic implică stabilirea unui reper de ordin teleologic și axiologic, care are capacitatea de "abstragere a trăsăturilor dorite din formele de viață reale" (Dewey, John, 1992, pag.57). Această capacitate acționează, în mod obiectiv, la intersecția dintre dimensiunea socială și dimensiunea psihologică a dezvoltării personalității.

Evoluția idealului pedagogic, în societatea contemporană, reflectă tendința de adaptare a valorilor general umane la cerințele dezvoltării sociale, prospectate la nivel global, pe diferite circuite pedagogice:

- în anii 1960: "nu formarea unui anumit tip de om ci a unui om în stare să se formeze după un tip sau altul și chiar să modifice tipul însuși" (vezi Richta, Radovan - coordonator, 1970);

- în anii 1970: "obligația de a gândi ca generaliști, nu numai ca specialiști" (Toffler, Alvin, 1983, pag.181);

- în anii 1980: "saltul de la specialistul curând depășit la generalistul adaptabil" la schimbări profesionale de-a lungul întregii vieți (Naisbitt, John, 1989, pag.74, 75);

- în anii 1990: cultivarea "atitudinilor participative" tipice "abordărilor multidisciplinare", necesare pentru rezolvarea problemelor globale, care "nu pot fi rezolvate separat de politician, savant, inginer, profesor sau economist, fiecare luat doar în parte" (vezi King, Alexander; Schneider, Bertrand, pag.167).

Reforme educației, proiectate în ultimele decenii, anticipează saltul de la *idealul pedagogic al societății industrializate* - care vizează formarea unei per-

sonalități multilaterale, adaptabilă la cerințe sociale complexe, dar repetabile - la *idealul pedagogic al societății postindustriale*, care vizează formarea personalități creative, adaptabilă la condiții sociale aflate în permanentă schimbare.

Idealul pedagogic al societății postindustriale, de tip informațional, angajează *formarea-dezvoltarea unei personalități deschise și autonome; deschisă*, în sensul acceptării permanente a competiției valorice cu ceilalți și cu sine (vezi Popper, K.R., 1993); *autonomă*, în sensul "autodirijării tuturor proceselor pedagogice" (vezi Geissler, Erich, E., 1977, pag.51-53). Această desfășurare teleologică a educației stimulează capacitatea personalității umane de adaptare rapidă la schimbările sociale superioare, integrate la nivelul creativității inovatoare (vezi Landau, Erika, 1979).

Idealul pedagogic care trebuie elaborat în contextul reformei - *formarea personalității deschise, autonome, adaptabilă la schimbări de tip inovator* - angajează (re)orientarea valorică a educației, proiectată și realizată în perspectiva deceniilor viitoare, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

B) *Scopurile pedagogice* implică definirea liniilor generale de politică a educației valabile la nivelul sistemului de învățământ, în concordanță cu dimensiunea teleologică și axiologică a idealului. Transpunerea acestuia în plan social respectă logica unui ciclu educațional complet, proiectat și realizat pe termen mediu.

Reformele proiectate pentru deceniile 1980 - 1990 (vezi *Les réformes de l'éducation: expériences et perspectives*) avansează următoarele scopuri pedagogice, care definesc la nivel de politică a educației orientările valorice ale sistemului de învățământ necesare în perspectiva secolului XXI:

a) democratizarea educației în termenii generalizării accesului la un învățământ de calitate și ai asigurării unei conduceri manageriale a tuturor instituțiilor școlare;

b) modernizarea permanentă a educației în sensul respectării valorilor sale specifice, legate de "identitatea sa culturală";

c) valorificarea educației în sensul progresului social prin promovarea produselor sale superioare la toate nivelurile de vârf ale vieții culturale, politice, economice etc.

Conferința permanentă a miniștrilor educației din Europa (23-24 martie 1994), care anticipează "o perioadă de reforme fără precedent", evidențiază scopurile pedagogice ale sistemelor moderne de învățământ, în termenii următoarelor acțiuni sociale:

- a) educație pentru democrație;
- b) educație pentru valorile umaniste;
- c) educație pentru acceptarea diversității (culturale, etnice, politice, religioase etc.

C) Obiectivele pedagogice generale ale sistemului de învățământ, definesc criteriile de proiectare a planului de învățământ, asumate la nivel de politică școlară.

Studiile UNESCO au confirmat următoarele criterii de abordare a planului de învățământ, interpretabile la nivelul unor obiective generale ale sistemului de învățământ:

a) *abordarea globală a planului de învățământ*, care trebuie conceput:

- *unitar* (pentru clasele I-XII; pentru învățământul superior scurt-lung-postuniversitar etc.);
- *interdisciplinar* (în sens structural, prin discipline școlare gen "istorie-geografie" etc.; situativ, prin modul de "așezare" a disciplinelor școlare în cadrul planului de învățământ);

- *integrat* (prin raportare la principiul educației permanente care presupune introducerea orientativă în planul de învățământ a unor activități de educație/însuire nonformală pentru formarea profesională, artă, sport, "loisir" etc.);

b) *abordarea curriculară a planului de învățământ*, care vizează:

- centrarea pe obiectivele pedagogice prioritare fiecărui nivel și treaptă de învățământ;
- stabilirea corespondențelor pedagogice dintre: obiective-conținuturi-metodologie-evaluare;

c) *abordarea psihologică a planului de învățământ*, prin:

- raportare permanentă la relația dintre obiectivele informative - obiectivele formative;
- raportare permanentă la relația dintre obiectivele de stăpânire a materiei - obiectivele de transfer - obiectivele de exprimare;
- raportare permanentă la "noua triadă" a valorilor pedagogice: atitudini - strategii - cunoștințe (vezi Landsheere, G; Lansheere, V., 1979; Gagne, Robert; Briggs, Leslie, 1979; Văideanu, George, 1988, 1996).

a) *Obiectivul general al procesului de învățământ* traduce la nivel microstructural dimensiunea teleologică și axiologică a idealului educației.

Obiectivul pedagogic general respectă criteriile de elaborare a planului de învățământ, stabilite la nivel macrostructural, *definind un tip de învățare ideal*, care trebuie proiectat și realizat prin intermediul tuturor treptelor, ciclurilor și disciplinelor școlare.

Un asemenea obiectiv pedagogic general, adaptabil în cazul reformei învățământului, este elaborat în cadrul unui studiu realizat, sub egida *Clubului de la Roma*, în 1979. El vizează formarea capacității de învățare inovatoare - opusă învățării reproductivă, cu scop "de menținere" - care reprezintă simultan și în mod integrator, un tip de învățare complexă, anticipativă, participativă (vezi Botkin, James, W.; Elmandjra, Mahdi; Malița, Mircea, 1981, pag.26-71).

Conferința permanentă a miniștrilor educației (Madrid, 23-24 martie 1994) definește obiectivul general al procesului de învățământ, valabil în cadrul reformelor curriculare lansate în ultimul deceniu: învățarea aptitudinilor sociale deschise valorilor democrației. Acest tip de învățare implică formarea capacității elevilor și studenților de *adaptare la condiții*: de incertitudine psihosocială, de opțiune strategică rapidă, de responsabilizare individuală și colectivă, de acceptare a diversității valorilor, de asumare a descentralizării deciziilor.

b) Obiectivele pedagogice specifice definesc finalitățile microstructurale lansate în cadrul reformelor curriculare la nivelul:

- dimensiunilor educației intelectuale, morale, tehnologice, estetice, fizice;
- treptelor și ciclurilor de învățământ (dobândirea culturii generale instrumentale - în învățământul primar; dobândirea trunchiului comun de cultură generală - în învățământul gimnazial; aprofundarea culturii de profil - în învățământul liceal; aprofundarea profilurilor de studii la niveluri de vârf - în învățământul superior);

- disciplinelor de învățământ, respectiv modulelor interdisciplinare (deprinderi intelectuale - strategii cognitive - informații logice - deprinderi motorii - atitudini cognitive; efecte formative corespunzătoare, în plan cognitiv - afectiv - psihomotor);

c) Obiectivele pedagogice concrete definesc sarcinile elevilor/studenților realizabile pe parcursul unei activități didactice fiind operaționalizate de fiecare cadru didactic în funcție de condițiile colectivului respectiv.

Aceste obiective pedagogice concrete pot fi exersate în cadrul procesului de pregătire și de implementare a reformei curriculare, care vizează perfecționarea continuă a cadrelor didactice și valorificarea deplină a fiecărui elev și student, în termeni de conținut - metodologie - evaluare a activității didactice.

10.2.2. Schimbarea structurii sistemului de învățământ reflectă mutațiile esențiale înregistrate la nivelul finalităților pedagogice, asumate la nivel de politică a educației. Reorientarea acestora impune crearea unei noi structuri de organizare și funcționare a sistemului., Aceasta trebuie să rezolve dezechilibrele, generate ciclic de fenomenul crizei, dezechilibre pedagogice și sociale care solicită proiectarea și implementarea unor soluții calitative reformatoare.

Soluțiile reformatoare devin posibile prin sesizarea dezechilibrelor funcționale generate de criză la diferite niveluri ale structurii sistemului de învățământ:

- *structura materială*: dezechilibre funcționale între cererea și oferta, respectiv între cantitatea și calitatea resurselor umane, financiare, informaționale;

- *structura de conducere*: dezechilibre funcționale între conducerea managerială și conducerea administrativă, între conducerea pedagogică și conducerea birocratică;

- *structura de relație*: dezechilibre funcționale între cererile și ofertele școlii și cererile și ofertele mediului (familie, agenți sociali - culturali, economici, politici etc.);

- *structura de adaptare internă*: dezechilibre funcționale între nivelurile, treptele și ciclurile școlare, exprimate în plan curricular și psihosocial.

Reformele anilor 1960-1970 au vizat, mai ales, structura materială a sistemului, "echiparea infrastructurilor școlare" prin investiții apreciabile cantitativ, dar inefficiente în plan pedagogic, calitativ. Ele au fost doar "reforme de evoluție", care "au ameliorat ceea ce exista deja", fără a schimba structura de adaptare internă a sistemului.

Reformele realizate după 1975, "în condiții de rigoare bugetară", prudente, în ceea ce privește "expansiunea cantitativă a educației" asigură "ameliorarea calitativă" a structurii de adaptare internă a sistemului, la nivelul unor proiecte strategice care fundamentează "dezvoltarea instituțională a reformei" (vezi Thomas, Jean, 1977).

Schimbarea structurii sistemului, proprie reformelor globale, punctate de numeroase accente politice, culturale, economice, determină regândirea raporturilor pedagogice dintre nivelurile, treptele și ciclurile școlare, dintre acestea și conținuturile proiectate curricular la nivelul planului de învățământ, între conducerea managerială (de concepție strategică) și conducerea administrativă (de execuție rutinară), dintre oferta de instrucție inițială și reușita socială finală (confirmată sau infirmată la "ieșirea" din sistem).

Reforma educației constituie, prin definiție, "o schimbare structurală și sistemică" (Vlăsceanu, Lazăr, 1979). Generalizarea unei anumite structuri de adaptare internă, centrată "pe un trunchi comun" - același, în cadrul "școlii generale", "de bază", obligatorii, prelungită până la vârsta de 16 ani - definește construcția arhitecturală specifică sistemelor moderne de învățământ, instituționalizată practic în toate țările din Europa, America de Nord, Asia, Australia...

Această construcție arhitecturală a sistemelor moderne de învățământ este rezultatul unui proces îndelungat de "inovații multiplicat" pe fondul unei schimbări macrostructurale teoretizată chiar sub genericul conceptului de "reformă permanentă".

Exemplele, devenite clasice, sunt cele ale Japoniei - care a instituționalizat actuala structură a școlii "6+3+3", încă din anii 1950, perfecționând-o continuu la nivel curricular - și ale Suediei, care a legiferat trecerea de la "școala obligatorie" de 6 ani la "școala unică obligatorie de 9 ani", în 1950 și a implementat deplin noua structură a sistemului în perioada 1968-1972 (vezi Ministerul Învățământului, 1990, pag.159-169; *Les réformes de l'éducation: expériences et perspectives*, 1980, pag.160-171).

Generalizarea actualei structuri a sistemelor moderne de învățământ - în variante care confirmă formula strategică de adaptare internă, dezvoltată în jurul

"trunchiului comun de cultură generală" - explică de ce dicționarele recente consideră că, cel puțin pentru moment, "reforma de sistem nu mai este la ordinea zilei". Aceasta nu înseamnă, însă, "reducerea reformelor la schimbări pedagogice" (de ordin didactic) ci "stimularea modificărilor de profunzime" necesare în cadrul "organizării școlarității pe cicluri", în sensul:

- asigurării continuității pedagogice între nivelurile și treptele școlare;
- activării metodelor participative în contexte sociale diversificate;
- instituționalizării evaluării formative în termenii "selecției pozitive" (vezi

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994, pag. 850-853).

10.2.3. Schimbarea proiectului de organizare a procesului de învățământ este determinată de reforma structurală a sistemului de învățământ, reflectată la nivelul finalităților microstructurale, respectiv al obiectivelor pedagogice generale - specifice - concrete.

Această schimbare impune elaborarea unui nou plan de învățământ care reflectă noile echilibre pedagogice și sociale stabilite între nivelurile și treptele de școlaritate, dar și între resursele de instruire formală-nonformală-informală. Ea răspunde la provocările lansate de "explozia cunoștințelor", care trebuie să asigure ieșirea din iluzia enciclopedismului și a programării monodisciplinare dar și eradicarea oricărei tentative de resuscitare a unui discurs pedagogic de tip ideologic (vezi Leon, Antoine, 1980; Reboul, Olivier, 1984).

Schimbarea proiectului de organizare a procesului de învățământ, în condițiile ultimelor decenii, presupune realizarea unei reforme curriculare, centrată asupra obiectivelor generale și specifice ale planului de învățământ, respectiv ale programelor școlare/universitare și educaționale, care determină o nouă corelație a conținuturilor și a metodologiilor de predare-învățare-evaluare.

Logica reformei curriculare reflectă dimensiunea multifazică (trecut-prezent-viitor) a politicii educației care urmărește, în principiu:

a) elaborarea componentei conceptuale, de tip managerial, care stă la baza noului plan de învățământ (criterii generale - obiectiv general);

b) stabilirea componentei strategice și tactice, de tip metodologic, care stă la baza proiectării noilor programe și a noilor manuale școlare (obiective specifice);

c) realizarea cadrului instituțional, de tip participativ, necesar pentru implementarea noului plan de învățământ, a noilor programe și manuale școlare, precum și a noilor structuri de organizare a activității de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

Reforma curriculară asigură astfel proiectarea sistemică a planului de învățământ, în sensul interdisciplinarității și al educației permanente. Structurarea sa în jurul "trunchiului comun" stimulează, în același timp:

- la nivelul *conținutului instruirii*: crearea unor noi valori, operabile pe tot parcursul școlarității, prin mijloace de integrare a educației școlare cu educația extrașcolară;

- la nivelul *metodelor de instruire*: individualizarea învățării pentru "creșterea șanselor oferite elevilor, oricare ar fi aptitudinile și competențele lor inițiale";

- la nivelul *evaluării instruirii*: regândirea examenelor pentru "a putea elimina sau a reduce la maximum selecția prematură organizată în detrimentul dezvoltării personalității" (vezi *Les réformes de l'éducation: expériences et perspectives*, 1980, pag.88-100).

Studiile UNESCO evidențiază dependența reformei curriculare de structura sistemului, "accentuând rolul învățământului general", care trebuie să asigure tuturor elevilor "o educație echilibrată", integrând "în toate fazele sale elemente de educație tehnologică, de exersare a diferitelor activități practice și capacități psiho-motrice" (Ibidem).

Reforma curriculară vizează "nivelul competenței informației", care poate fi asigurat la nivel de plan și de programă școlară prin:

- permanentizarea necesității de înnoire a informației;

- utilizarea critică și creativă a informației;

- raportarea informației dobândite la "un reper de vârf" (vezi Reboul, Olivier, 1980, pag.36-38).

Noile raporturi curriculare obiective-conținuturi-metodologie implică transformarea sistemului de evaluare, implicit a modalităților de selecție școlară, prin "introducerea unor criterii care acordă mai multă importanță capacităților de creație", inventive și inovatoare, a "pasajelor" pedagogice existente între nivelurile, treptele, ciclurile și disciplinele școlare/universitare (vezi Lesourne, Jacques, 1988, pag.90).

10.3. PRINCIPIILE REFORMEI EDUCAȚIEI

Principiile reformei educației definesc opțiunile valorice fundamentale adoptate ca puncte de plecare și ca grile de evaluare ale viitoarelor acțiuni de transformare calitativă a sistemului de învățământ. Ele intervin la nivel de politică a educației ca modele exemplare de cercetare pedagogică a fenomenului schimbării, exprimate concentrat pe baza unor enunțuri axiomatice de maximă stabilitate epistemică și etică.

10.3.1. Principiul abordării globale a schimbării sistemului de învățământ evidențiază legăturile funcționale care "au capacitatea de a pune în relație, cu sens (n.n. reformator), un număr de domenii distincte". Grila sa valorică "ne

învăță că dincolo de analiza care identifică elementele simple și izolează relațiile cauzale, trebuie făcut un efort pentru a înțelege (...) toate formele de interacțiune existente între elementele componente" (Lesourne, Jacques, 1988, pag. 196).

Acest principiu susține ierarhizarea riguroasă a acțiunilor inovatoare ale reformei orientate la nivelul fundamentelor macrostructurale și microstructurale.

Nivelul fundamentelor macrostructurale vizează: schimbarea finalităților - schimbarea structurilor sistemului - schimbarea proiectului de organizare curriculară a procesului de învățământ.

Nivelul fundamentelor microstructurale vizează: schimbarea criteriilor de elaborare a planului de învățământ - schimbarea planului de învățământ - schimbarea criteriilor de elaborare a programelor și a manualelor școlare - elaborarea manualelor școlare și a altor materiale de învățare.

10.3.2. Principiul restructurării inovatoare a sistemului de învățământ evidențiază direcția principală de evoluție a schimbării pedagogice reformatoare: "reproducția lărgită, care caută echilibrul unor noi relații structurale interne - între diferitele tipuri și niveluri de școlarizare - și al unei practici educaționale adecvate" (Vlăsceanu, Lazăr, 1979, pag. 34).

Reforma educației presupune elaborarea unui model teoretic al inovației pedagogice structurale și sistemice. Acest model teoretic delimitează calitativ activitățile reformatoare de schimbările pedagogice curente, dezvoltate la nivelul practicii școlare imediate (programe, manuale, îndrumări metodice, soluții organizatorice ameliorative etc.). Ca schimbare pedagogică superioară, reforma orientează inovația în direcția restructurării sistemului de învățământ, "ca urmare a apariției unor disproporționalități între componentele acestuia" (Idem, vezi pag. 28).

Relația dintre inovație și reformă susține, astfel, un proces de cercetare pedagogică a realității educaționale, care angajează condițiile psihologice ale creativității angajate, în mod special, pentru restructurarea sistemului de învățământ.

Principiul restructurării inovatoare a sistemului de învățământ evidențiază faptul că reforma reprezintă "un produs creator", original în raport cu experiența anterioară dobândită la nivelul practicii pedagogice.

Calitatea originalității reformei trece dincolo de "spațiul ierarhic secundar" al creativității "expresive" și "productive", care asigură doar "lărgirea domeniului de aplicabilitate" în limitele unor valori deja existente, cunoscute și recunoscute. Ca tip de creativitate superioară, reforma vizează "spațiul ierarhic primar", al creativității inovatoare și emergente, care asigură: restructurarea ordinii existente; schimbarea semnificațiilor unor elemente ale sistemului; introducerea unor noi elemente în structura sistemului; schimbarea corelațiilor dintre elementele sistemului, schimbarea structurii sistemului (vezi Landau, Erika, 1979).

"Spațiul ierarhic primar" corespunde mecanismelor psihosociale ale reformei educației. Acestea sunt antrenate la nivelul unui stadiu intermediar între "creativitatea secundară" și "creativitatea primară": stadiul invenției, la care "nu ajung decât destul de puține persoane" și anume "cele mai flexibile și mai receptive la prelucrări simbolice pe spații largi", care au drept etalon "lumea trăirilor interioare" deschise spre universul valorilor sociale.

Reforma educației beneficiază de un număr mai mare de resurse inventive, exersate de cadrele didactice aflate permanent în situația de adaptare rapidă la situații noi și imprevizibile care apar în cadrul procesului de învățământ. Acumularea unui spațiu al invențiilor pedagogice semnificative, care reprezintă "cel mai înalt nivel al creativității individuale", determină multiplicarea reformelor, angajate la nivelul inovației structurale și sistemice.

Restructurarea inovatoare a sistemului de învățământ - definitorie pentru proiectarea și realizarea reformelor - marchează înțelegerea profundă a realităților care stau la baza schimbării în domeniul învățământului. Inovația promovată la nivel sistemic transformă nu numai dimensiunea trăirilor interioare - care resimt oricum nevoia schimbării - ci restructurează întregul univers psihosocial, cognitiv și motivațional, al valorilor educației.

În anumite împrejurări istorice, reforma poate atinge chiar nivelul absolut al creativității emergente, care "depășește posibilitățile de înțelegere descrise anterior", declanșând efecte macrostructurale, dincolo de sfera pedagogică, determinând transformarea calitativă superioară a întregii societăți. Este exemplul clasic al Japoniei, care datorează uriașul său progres socio-economic reformelor realizate după 1950 în domeniul educației și al cercetării științifice, trasând noi drumuri în cultură, în economie și chiar în sfera relațiilor umane.

Principiul restructurării inovatoare a sistemului de învățământ evidențiază faptul că schimbarea introdusă trebuie să urmărească perfecționarea activității la scară socială, fără a-și pierde calitățile inițiale în diferite contexte practice (vezi Hassenforder, Jean, 1976).

Centrarea asupra inovațiilor structurale și sistemice permite controlul pedagogic al variabilelor (intrinseci reformei - dependente de mediul intern - dependente de mediul extern) și depășirea, în orice împrejurări, a factorilor de rezistență, care pot perturba sau chiar deturna realizarea reformei (factori exogeni - factori endogeni - factori de limitare) - vezi Huberman, A.M., 1978.

10.3.3. Principiul proiectării prospective a schimbării la nivelul sistemului de învățământ evidențiază fundamentele psihologice, sociologice și filosofice ale reformei educației.

A) *Fundamentul psihologic al reformei educației* asociază calitatea produsului creativității cu tipul de gândire implicat în desfășurarea proceselor de inovație pedagogică și socială.

Prospectarea schimbării sistemului de învățământ evidențiază, astfel, diferențele esențiale existente între:

a) tipul de gândire conservator, bazat pe logica trecutului, care proiectează schimbarea doar în numele tradiției, în sensul unei continuități absolute;

b) tipul de gândire pragmatic, bazat pe logica prezentului, care proiectează schimbarea doar în numele unor soluții concrete, imediate dependente de suplimentarea resurselor materiale, din exteriorul sistemului;

c) tipul de gândire reformator, bazat pe logica viitorologică, specifică educației, care proiectează inovația în numele inovației calitative, concentrată la nivelul structurii de adaptare internă a sistemului.

În practica reformei, tipurile de gândire conservator și pragmatic pot menține norma schimbării prin simulare sau diversiune, prelungind, însă, evoluția practicii educaționale în limitele aceluiași criterii valorice. Aceasta nu va permite valorificarea integrală a tuturor resurselor sistemului la nivel de inovație structurală și sistemică, valabilă pe termen mediu și lung, la scara unei motivații sociale. Soluțiile pedagogice de tip conservator sunt inoperante în condiții de schimbare socială rapidă, proprii etapelor de tranziție politică, economică și culturală. Soluțiile pedagogice de tip pragmatic, operante în condiții de creștere economică substanțială, sunt greu aplicabile în condiții de criză sau de resurse insuficiente.

Prospectarea schimbării la nivelul sistemului de învățământ solicită o gândire pedagogică de tip reformator, care neagă conservatorismul și pragmatismul de circumstanță prin modul diferit de înțelegere a raportului dintre continuitate și discontinuitate. Deși urmărește valorificarea tradiției și descoperirea unor soluții pragmatice, gândirea pedagogică reformatoare o face *în alt sens*: pentru a promova schimbări structurale și sistemice, aplicabile pe termen lung.

B) Fundamentul sociologic al reformei delimitează circuitele pe care le poate urma procesul de declanșare a schimbărilor inovatoare, valabile la nivelul sistemului și al procesului de învățământ:

a) difuzarea reformei "de la centru spre periferie", situație proprie țărilor și sistemelor de educație care preferă deciziile centralizate și cercetările de laborator;

b) difuzarea reformei "de la periferie spre periferie", situație proprie țărilor și sistemelor de educație care preferă deciziile descentralizate și cercetările bazate pe interacțiune socială;

c) difuzarea reformei prin "relații dialectice" instaurate între "centru și periferie", situație proprie țărilor și sistemelor de educație care îmbină centralizarea cu descentralizarea, cercetarea fundamentală centrală cu cercetarea aplicativă locală (vezi Legrand, Louis, 1979, pag. 237-241).

Cel de-al treilea circuit are un potențial de prospectare superior, deoarece:
- combină inovația studiată cu cercetarea spontană;

- introduce diferite "faze de evaluare sistematică";
- reglementează managerial raporturile dintre "centru" și "periferie";
- fundamentează declanșarea corectă a procesului "de la centru", la nivel de politică a educației
- responsabilizează social inițiativa echipelor locale, respectând deciziile științifice "centrale", aplicabile în funcție de condițiile specifice.

C) *Fundamentul filosofic al reformei* asigură generalizarea informației necesare pentru prospectarea schimbării inovatoare a sistemului și a procesului de învățământ. Aceasta permite sesizarea contradicției fundamentale existentă, în mod obiectiv, între:

- tendința elaborării relativ rapide a conceptului reformei, sub presiunea factorilor sociali care determină urgentarea schimbării funcțional-structurale a sistemului de învățământ;
- tendința prelungirii etapelor de "implementare" a reformei, până la aproximativ un deceniu, datorită dificultăților ridicate de restructurarea psihologică și instituțională a practicii pedagogice și manageriale, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Interferența celor două planuri temporale încurajează menținerea unor fenomene perturbatorii care intervin, uneori, chiar la nivel de politică a educației:

- suprapunerea schimbărilor curente peste inovațiile de tip reformativ;
- prezentarea modificărilor de suprafață, ca "restructurări fundamentale";
- blocarea soluțiilor strategice, în cadrul imperativelor tactice sau curente;
- cantonarea prospectelor inovatoare în limitele formulărilor punctuale;
- acceptarea "presiunilor exercitate în favoarea stabilității" pe criterii exterioare exigențelor pedagogice.

Fundamentul filosofic al reformei susține rezolvarea pedagogică a contradicției existente între *timpul elaborării conceptului și timpul aplicării integrale* a acestuia. El asigură stăpânirea situațiilor critice care apar, în mod obiectiv sau subiectiv, pe parcursul implementării reformei, din momentul dezbaterii conceptului până în momentul aplicării tuturor "pachetelor" de legi, instrucțiuni și regulamente care administrează restructurarea sistemului și a procesului de învățământ.

Principiul proiectării prospective a schimbării inovatoare a sistemului de învățământ, implică menținerea opțiunii pentru reformă pe tot parcursul procesului derulat între elaborarea conceptului și implementarea integrală a acestuia. Aceasta presupune sesizarea și controlarea contradicțiilor care marchează dimensiunea obiectivă și subiectivă a problemei fundamentale a reformei educației.

Contradicțiile care marchează dimensiunea obiectivă a problemei fundamentale a reformei solicită o cercetare pedagogică orientată pe termen lung, care asigură: participarea socială a "actorilor educației" la toate acțiunile de imple-

mentare a reformei; responsabilizarea socială a factorilor de decizie pe toată durata aplicării inovațiilor adoptate la nivel de politică a educației.

Contradicțiile care marchează dimensiunea subiectivă a problemei fundamentale a reformei solicită reanalizarea raporturilor posibile dintre "timpul tradiției" și "timpul inovației". Experiența istorică poate fi valorificată astfel prin evidențierea faptului că:

- orice reformă implică depășirea tradiției, în aceeași măsură în care presupune valorificarea ei, dar *în alt sens*;

- orice reformă implică raportarea la rezultatele confirmate în lume, la diferite intervale de spațiu și de timp.

Stăpânirea dimensiunii subiective a problemei fundamentale a reformei permite: economisirea forțelor (evitând reluarea unor experiențe confirmate deja la scară socio-pedagogică), direcționarea resurselor spre punctele critice ale sistemului (urmărind sincronizarea mai rapidă cu cultura pedagogică a timpului și a spațiului istoric), validarea soluțiilor tradiționale care devin originale prin adaptarea lor la experiența și la perspectiva unei noi epoci istorice (vezi de exemplu, structura învățământului secundar organizat unitar, cu treaptă inferioară și treaptă superioară, care reia formula "liceului clasic", cu durata de 8 ani).

10.3.4. Principiul acceptării paradigmei de schimbare a sistemului de învățământ la nivelul întregii comunități științifice orientează activitatea de cercetare necesară în condițiile dezechilibrelor funcționale semnalate la nivel structural. Rezolvarea lor implică asumarea unui nou model de investigație în condițiile în care criza declanșată la nivelul structurii sistemului demonstrează faptul că "vechea paradigmă a încetat să mai activeze adecvat" (Kuhn, Thomas, S., 1976, pag. 137).

Afirmarea unei noi paradigme depinde de capacitatea acesteia de a proiecta "o realizare științifică exemplară", respectiv:

- de a propune soluții pentru problemele devenite irezolvabile în cadrul vechii paradigme;

- de a prelua elementele valoroase ale vechii paradigme, aplicabile în noile condiții apărute;

- de a deschide analiza spre "noi echipe de cercetători", pentru a perfecționa continuu resursele și strategiile cunoașterii" (vezi Chelcea, Septimiu, 1995, pag. 37-43).

Paradigma necesară în cazul reformei educației presupune "asigurarea încrederii cercetătorilor că se află pe drumul cel bun", prin:

- *noutatea* avansată, validată la nivelul competențelor științifice de vârf, pentru eliminarea rivalităților și a conflictelor perturbatorii;

- *deschiderea* creată, care angajează prezentul și viitorul întregii comunități științifice, pentru implementarea și completarea inovațiilor relevante social.

Liniile acestei paradigme respectă etapele "cunoașterii științifice exemplare", definite de Thomas Kuhn:

A) "identificarea acelei clase de fapte deosebit de relevante pentru natura lucrurilor"

B) "încercarea de a stabili un raport cât mai strâns între teorie și natură";

C) raportarea teoriei la situații practice variate, "asupra cărora se atrăsese doar atenția" (Kuhn, Tomas, S., 1976, vezi pag.68-70).

Transpunerea acestor coordonate pe terenul reformei educației poate impune întregii comunități științifice nivelurile de proiectare corespunzătoare modelului elaborat de Thomas S.Kuhn:

a) stabilirea premiselor reformei, respectiv a faptelor semnificative social pentru declanșarea schimbărilor la nivelul sistemului de învățământ;

b) definirea principiilor reformei sau a conceptelor fundamentale ale reformei, respectiv a relațiilor necesare între generalizările teoretice și cerințele practice impuse la nivelul sistemului de învățământ;

c) elaborarea conceptelor operaționale ale reformei, respectiv a instrumentelor teoretice necesare pentru rezolvarea situațiilor practice semnalate la nivelul schimbării sistemului de învățământ.

Orice reformă a educației trebuie să propună un asemenea model de "cercetare științifică exemplară", bazat pe triada metodologică: *premise-principii-concepte operaționale*, în funcție de care poate fi avansată ipoteza inovării sistemului de învățământ la nivelul: finalităților-structurii-proiectării procesului de învățământ.

Modelul elaborat de noi în alte împrejurări, valorifică această triadă metodologică în cadrul unui exercițiu care poate fi integrat la nivelul managementului educației (vezi Cristea, Sorin 1994, 1996). Acceptarea conținutului unei noi paradigme a reformei de către întreaga comunitate științifică presupune, însă, angajarea deciziei macrostructurale, posibilă și necesară la nivel de politică a educației.

CAPITOLUL 11

PROIECTAREA REFORMEI EDUCAȚIEI

Proiectarea reformei angajează un ansamblu de inovații și decizii instituționalizate la nivel de politică a educației, care vizează reorientarea sistemului de învățământ, pe termen mediu și lung (vezi Havelock, R.G.; Huberman, A.M., 1970). Această activitate valorifică trei modalități de planificare:

A) *Planificarea reformei prin intermediul legislației învățământului*, posibilă în două variante operaționale:

a) varianta în care noua legislație precede aplicarea reformei;

b) varianta în care noua legislație confirmă inovațiile structurale exersate deja, integral sau parțial (vezi Cazacu, Aculin, 1992, pag.68).

B) *Planificarea reformei prin intermediul deciziei politice*, posibilă în două variante:

a) varianta planificării care precede aplicarea aspectelor bugetare ale schimbării;

b) varianta planificării care însoțește ajustarea sau chiar modificarea aspectelor pedagogice ale schimbării (vezi De Lansheere, Viviane, 1992, pag.31).

C) *Planificarea reformei prin intermediul deciziei manageriale*, posibilă în două variante ierarhice:

a) varianta planificării macrostructurale;

b) varianta planificării microstructurale.

Reformele de învățământ contemporane solicită decizii manageriale proprii organizațiilor complexe, antibirocratice, bazate pe autoritate științifică, angajare politică și validitate legislativă. Ele depășesc mecanismele de planificare administrativă care operează într-o viziune liniară, cu etape de dezvoltare obligatorii, "care nu s-au materializat niciodată în schimbări radicale" (vezi Aguerrondo, I-nes, 1992, pag.356).

Perspectiva managerială de planificare a educației vizează "aspectele calitative ale dezvoltării învățământului, nu numai expansiunea sa cantitativă" (Coombs, Philip, H., 1970, pag.38). Etapele reformei abordează nivelurile ierarhice de *proiectare-planificare-programare* a schimbării structurale și sistemice care anticipează deciziile în cadrul unor demersuri sociale controlabile pedagogic: *demersul normativ - demersul strategic - demersul operațional - demersul administrativ* (vezi Soumelis; Constantin, 1989, pag.165-184).

11.1. DEMERSUL NORMATIV

Demersul normativ urmează logica deciziilor macrostructurale de politică a educației, valabile pe termen mediu și lung, care anticipează performanța organizațiilor educaționale complexe, bazate pe corelația optimă dintre strategiile de dezvoltare adoptate și structurile de funcționare activate, operaționalizate, instrumentalizate (vezi Bartlett, Christopher, A.; Ghoshal, Sumantra, 1991, pag.88-89).

Politica reformei solicită o normă valorică, valabilă la scara întregului sistem de învățământ, în termeni de filosofie și de sociologie a educației. Opțiunile luate la niveluri manageriale de vârf, definesc principalele orientări ale schimbării structurale și sistemice:

a) instituționalizarea reformei în cadrul unui proces de elaborare riguros, confirmat la scară socială;

b) legitimarea puterii de decizie a reformei la nivelul comunității științifice pedagogice;

c) validarea finalităților macrostructurale în cadrul obiectivelor microstructurale, exersate până la nivelul intereselor imediate ale comunității educative.

Demersul normativ implică o decizie politică tipică modelului de planificare calitativă, care vizează schimbarea inovatoare a sistemului la nivelul structurii de adaptare internă a sistemului de învățământ, unde pot fi depistate cauzele interne ale crizei. Această decizie marchează un salt managerial față de "planificarea cantitativă sau de "planificarea de ajustare", importante doar în faza diagnosticului sistemului, care solicită "sesizarea factorului de masă critică" acumulat prin "cantitatea de energie nouă" exercitată în favoarea schimbării. Decizia în favoarea reformei, marchează momentul declanșării procesului de "depășire a pragului critic" la nivel de opțiune politică fundamentală.

Opțiunea pentru reformă reprezintă un act politic major care concentrează trăsăturile unei norme juridice cu caracter: *obiectiv, orientativ, ipotetic, imperativ*. (vezi Ceterchi, Ioan; Craiovan, Ion, 1993, pag.35-41).

În plan cultural, opțiunea pentru reforma învățământului răspunde la cererea de schimbare pedagogică proprie modelului societății postindustriale de tip informațional care respinge varianta inovațiilor parțiale, bazate doar pe "expansiunea liniară a schimbării" prin "extrapolarea tendințelor trecute" de dezvoltare a sistemului de învățământ (vezi Thomas, Jean, 1977, pag.95).

În plan economic, opțiunea pentru reforma învățământului răspunde cerințelor manageriale specifice societății postindustriale care vizează valorificarea

deplină a resurselor umane în condițiile creșterii calitative a "investiției în educație", viabilă chiar în termeni de dezvoltare socială globală.

La nivel ideologic, opțiunea pentru reformă răspunde cerințelor legate de formarea unei noi conștiințe pedagogice, active în cadrul societății civile prin instituționalizarea unor "agenți ai reformei".

Stimularea reformei, în cadrul unui demers normativ, marchează faza inițială a schimbărilor proiectate la nivelul sistemului de învățământ prin:

a) stabilirea obiectivelor generale ale reformei în concordanță cu obiectivele de dezvoltare globală a sistemului social;

b) deducerea obiectivelor pedagogice din finalitățile politice generale;

c) corelarea obiectivelor pedagogice cu "obiectivele proprii altor sectoare ale activității naționale" (vezi Faure, Edgar și colab., 1964, pag. 228).

11.2. DEMERSUL STRATEGIC

Demersul strategic presupune elaborarea unui concept al reformei corespunzător normei de politică a educației asumată anterior, la cel mai înalt nivel al deciziei. Conținutul său reflectă valorile specifice inovației sociale, proiectate în termenii paradigmei de dezvoltare a sistemelor de învățământ în perspectiva secolului XXI.

Proiectarea conceptului reformei asigură schimbării pedagogice:

- un caracter global, valabil în măsura în care reforma "îmbrățișează ansamblul formelor și nivelurilor de educație";

- un caracter integrat, valabil în măsura în care reforma reprezintă "un element raportat la *alte* sisteme de obiective, politice, economice și culturale";

- un caracter multifazic, valabil în măsura în care reforma acționează prin valorificarea simultană a trecutului-prezentului-viitorului, "pe un termen rezonabil de lung";

- un caracter determinat, valabil în măsura în care reforma funcționează conform unor valori pedagogice și sociale certe, stabile din perspectivă epistemică;

- un caracter dinamic, valabil în măsura în care reforma susține efectiv "procesul modificării sistemului de învățământ" (Idem, vezi pag. 228, 229).

Elaborarea conceptului de reformă angajează un proces de inovare socială, care susține o amplă acțiune de cercetare pedagogică asumată ca:

a) cercetare fundamentală (teoretică), centrată asupra paradigmei reformei: premise - principii - noțiuni operaționale;

b) cercetare strategică, centrată asupra rezolvării disfuncționalității sistemului, evidentă la nivelul structurii de adaptare a acestuia, care trebuie re-proiectată;

c) cercetarea orientată, centrată pe valorificarea informațiilor fundamentale și strategice, în cadrul unei *noi ipoteze de proiectare a planului de învățământ*.

Paradigma de elaborare a reformei solicită specialiști de la diferite niveluri instituționale, angajați în:

- evidențierea premiselor reformei învățământului;
- afirmarea principiilor reformei - la nivelul unor concepte pedagogice de maximă generalitate;
- angajarea noțiunilor operaționale ale reformei;
- definirea programelor fundamentale ale reformei, care *vizează*, în ordinea ierarhică a unei planificări *calitative* a educației: noile finalități ale sistemului de educație; noua structură de funcționare a sistemului de învățământ; noua organizare curriculară a procesului de învățământ (un nou plan de învățământ - noi programe și noi manuale școlare/universitare).

Modelele strategice ale reformei reflectă tipologia inovațiilor pedagogice consacrate în literatura de specialitate. Schimbarea structurală și sistemică poate fi proiectată astfel din perspectiva unor modele strategice: de *cercetare-dezvoltare*; de *interacțiune socială*; de *rezolvare de probleme* (vezi Huberman, A.M., 1978).

Teoria planificării calitative a educației lărgeste sfera acestor modele prin "proiectarea unor decizii fondate pe informații precise și actuale", care *vizează* "pertinența conținuturilor" și relevanța raporturilor dintre schimbările pedagogice și necesitățile dezvoltării sociale:

- *modelul extrapolării educative*, bazat pe generalizarea unor soluții aplicate în rezolvarea problemelor considerate esențiale pentru funcționarea sistemului de învățământ;

- *modelul proiectării demografice*, bazat pe analiza relației dintre evoluția populației școlare/universitare și expansiunea sistemului de învățământ, la toate nivelurile și treptele acestuia;

- *modelul "forței de muncă"*, bazat pe analiza relației dintre datele obiective ale dezvoltării economice și necesitățile funcționale ale sistemului de învățământ, exprimate la nivelul modelului cultural al societății postindustriale;

- *modelul investiției în capitalul uman*, bazat pe analiza relației dintre creșterea resurselor pedagogice și evoluția comunității educaționale, la nivel național, zonal, local;

- *modelul cererii sociale*, bazat pe analiza obiectivelor globale, macrostructurale, exprimate la nivel politic, economic sau cultural pe coordonata democratizării educației (vezi Ross, K., N.; Machlck - eds., 1990).

Demersul strategic al reformei angajează, cu prioritate, *modelul de cercetare-dezvoltare* a sistemului de învățământ în condițiile societății postindustriale informatizate, care integrează toate tipurile de inovații evocate anterior. Acest model valorifică paradigma reformei pe terenul rezolvării problemelor specifice

schimbării pedagogice macrostructurale, determinate la diferite niveluri de interacțiune socială.

11.3. DEMERSUL OPERAȚIONAL

Demersul operațional urmărește dezbateră conceptului reformei la nivelul comunității educative prin intermediul unor "agenți ai reformei", specializați în pedagogia adultului. Acest demers vizează: realizarea unui anumit consens psihosocial, necesar în orice proces de planificare calitativă a educației pe termen mediu și lung; îmbogățirea conceptului reformei, prin provocarea și valorificarea opiniilor exprimate de toți reprezentanții comunităților educaționale, teritoriale și locale; exersarea schimbărilor inovatoare, necesare deja la nivelul conducerii școlii și la nivelul proiectării noilor conținuturi ale instruirii.

Dezbateră conceptului pedagogic de reformă a învățământului continuă acțiunea modelului de interacțiune socială, de la nivel strategic la nivel operațional. Autorii conceptului asigură difuzarea informației despre inovația structurală și sistemică proiectată. Analiza este deschisă completărilor și corecțiilor care angajează: cadrele didactice, părinții, studenții/elevii, agenții sociali implicați în rezolvarea problemelor școlii etc.

Dezbateră conceptului reformei solicită o infrastructură formată din specialiști cu statut de "pedagog intermediar între învățământ și investigația pură" (Planchard, Emile, 1972, pag.117), capabili să susțină paradigma schimbării structurale și sistemice prin mijloace specifice educației permanente.

Activitatea acestor "agenți ai reformei", corespunde funcției manageriale de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ, funcție exercitată prin diferite structuri instituționale: direcții, servicii (în minister), secții, (în institutele de cercetare și de perfecționare), comisii de specialitate (guvernamentale, parlamentare, nonguvernamentale, ale profesorilor-consilieri, metodiști etc.) etc.

Analiza ipotezei de schimbare structurală a sistemului de învățământ transformă procesul tehnic, de planificare calitativă, într-un "exercițiu social", care implică rezolvarea, deja, a unor probleme devenite urgente din perspectiva transformării structurale a sistemului de învățământ: promovarea unor lideri reprezentativi prin capacitatea lor de a genera "o puternică forță de schimbare socială și pedagogică" (Adams, Raymond, S., coord., 1978, vezi pag.74-81); ajustarea structurală a planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, cu antrenarea comisiilor naționale și teritoriale.

Activitatea de conducere a școlii și de (re)proiectare pedagogică a conținutului învățământului anticipează acțiunile majore de implementare a reformei la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Ca demers operațional, măsurile luate pot fi exersate la nivelul unităților școlare-pilot, în special pentru veri-

ficarea noilor programe școlare, premisă a viitoarelor manuale școlare, concepute ca manuale școlare alternative.

Demersul operațional anticipează realizarea reformei prin impactul psihosocial creat la nivelul comunităților educative. Preluarea propunerilor semnificative - lansate, mai ales, de cadrele didactice - și a concluziilor degajate după aplicarea noilor soluții de conducere a școlii și de (re)proiectare a conținutului instruirii, asigură îmbogățirea și perfecționarea conceptului reformei elaborat la nivel strategic.

Informările sistematice, realizate între autorii conceptului de reformă, "agenții reformei" și comunitățile educative, teritoriale și locale, operaționalizate în paralel cu măsurile de corectare și de ajustare a activității didactice și de conducere a școlii, confirmă linia de planificare calitativă necesară pentru transformarea structurală a sistemului de învățământ. Această orientare elimină "tendențele conservatoare condamnabile", exersate în cazul falselor reforme, care vizează doar "schimbările propuse la nivelul metodelor de învățământ și în curriculum, fără a pune în discuție ordinea stabilită anterior "de vechea structură a sistemului de învățământ" (Adams, Raymond, S., coord., 1978, pag. 74).

11.4. DEMERSUL ADMINISTRATIV

Demersul administrativ încheie practic ciclul de proiectare pedagogică a reformei învățământului, prelucrând juridic "pașii" parcurși anterior pe circuitul planificării calitative a schimbării sistemului de învățământ.

Demersul administrativ implică alegerea unei variante strategice de reformă, în cazul existenței mai multor variante elaborate la diferite niveluri instituționalizate. Decizia aparține factorului de putere politică, în funcție de următoarele criterii valorice: a) calitatea ciclului de proiectare pedagogică a reformei (elaborarea conceptului-dezbaterea conceptului-îmbogățirea conceptului); b) calitatea socială a "produsului final", respectiv a sistemului de învățământ propus, de a rezolva problemele esențiale ale educației; c) calitatea curriculară a programelor de instruire concentrate, în mod special, asupra "protejării educației fundamentale" (WCEFA, 1990, pag. 5).

Conceptul ales, ca bază strategică și operațională a *Legii Reformei Învățământului*, avansează o nouă orientare și structură a sistemului și o nouă viziune curriculară a procesului de învățământ, care angajează inovarea activității de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. *Legea* reprezintă un produs obiectiv care traduce la nivel administrativ, linia de politică a educației asumată în plan normativ, strategic și operațional. Definitivarea sa finală, implică "un proces de pregătire juridică lung și anevoios", marcat de inevitabile negocieri interministeriale, bazate pe studierea condițiilor de aplicare a soluțiilor structu-

rale, planificabile prin statuti, regulamente, hotărâri etc., "viabile fără întârziere". Legitimitatea textului final reflectă calitatea procesului decizional care "a identificat dintre mai multe proiecte pe cel susceptibil să amelioreze mai substanțial situația educației" (Magnen, André, 1990, vezi pag.27-30). Acest text definește linia generală de politică a educației, la nivelul unor conexiuni de maximă generalitate, valabile pe termen mediu și lung, care vizează: principiile și finalitățile sistemului de învățământ; structura de organizare a sistemului de învățământ; proiectarea curriculară a procesului de învățământ; conducerea managerială a sistemului și a procesului de învățământ; dispozițiile finale, tranzitorii și de perspectivă.

Valoarea Legii este confirmată social prin capacitatea noilor finalități-structuri și conținuturi de a propune schimbări pozitive deschise "spre publicul larg", în cadrul unei activități de planificare calitativă care vizează "optimizarea continuă a raportului dintre rezultatele obținute și mijloacele utilizate de sistem" (Adams, Raymond, S., coord., 1978, pag.13).

11.5. UN MODEL DE PROIECTARE A REFORMEI EDUCAȚIEI PROPUSE DE U.N.E.S.C.O.

Analizele întreprinse de UNESCO, începând, mai ales, din anii 1970, pledează "pentru o metodologie relevantă a reformei sistemelor educative" (vezi Văideanu, George, 1996, pag.70-76). Aceasta este necesară pentru eliminarea situațiilor în care "o suită de transformări eterogene", lipsite de o concepție globală, coerentă, sunt prezentate ca schimbări reformatoare. Ea permite evidențierea nucleului epistemic tare al conceptului de reformă care vizează "o transformare profundă, globală și relevantă a sistemului de educație, concepută și pusă în aplicare în funcție de exigențele societății de azi și de mâine, dar și de aspirațiile celor ce învață" (Idem, pag.71).

Proiectarea și realizarea reformei constituie o problemă de planificare calitativă a educației pe o perioadă relativ mare de timp, situată în limitele unui deceniu. Etapele care trebuie parcurse "de o reformă profundă și sistematică", valorifică orientările și concluziile avansate de diferite organisme ale UNESCO: Institutul Internațional de Planificare a Educației (Paris), Biroul Internațional al Educației (Geneva), Institutul pentru Educație (Hamburg). Modelul rezultat propune un circuit de proiectare strategic desfășurat pe parcursul a 12 etape.

Etapă I: Constituirea Comitetului de Inițiativă al Reformei, pleacă de la niveluri de vârf ale deciziei: guvern, ministere, academii, universități, institute de cercetare, sindicate ale învățământului, comisii de specialitate parlamentare, politice etc.

Comitetul de inițiativă al reformei, conceput ca "o echipă permanentă de lucru", are un caracter tehnic, interdisciplinar, democratic, fiind reprezentativ pentru întreaga comunitate educațională națională. Legitimitatea și responsabilitatea sa socială, situată deasupra oricăror influențe politice, acoperă toată perioada de proiectare și de implementare a reformei învățământului.

Etapa a II-a: Lansarea comenzilor de cercetare, pleacă de la informațiile furnizate de diferitele instituții acreditate pentru evaluarea globală a sistemului de învățământ. În funcție de aceste rezultate sunt transmise comenzile de cercetare, necesare pentru schimbarea reformatoare a sistemului de învățământ. Aceste comenzi angajează institutele de specialitate (cercetare pedagogică, cercetare psihologică, cercetare sociologică; perfecționare a cadrelor didactice, management pedagogic etc.) și comunitatea cadrelor didactice, organizată la nivel național, teritorial, local.

Etapa a III-a: Elaborarea proiectului de reformă, pleacă de la asumarea unui document filosofic-pedagogic, care "are valoare națională și constituie în același timp un ghid pentru educatorii tuturor nivelurilor școlii și un suport pentru viitoarele acțiuni" (Idem, pag. 73).

Proiectul de reformă este elaborat de Comitetul de inițiativă, în colaborare cu echipele de cercetare, angajate special pentru prospectarea caracteristicilor schimbării pedagogice necesare la nivelul finalităților, structurii de organizare a sistemului, conținutului procesului de învățământ. Dezbaterea proiectului în cadrul comunității educative permite îmbogățirea acestuia în paralel cu exersarea, deja, a unor inovații "referitoare la conținuturile învățământului, la tehnologia didactică sau la subsistemul de evaluare, care vor fi verificate prin cercetări" (Ibidem).

Etapa a IV-a: Transformarea Comitetului de inițiativă în Consiliul național pentru reformă, are loc în condițiile identificării agenților interesați de schimbarea structurală a sistemului de învățământ, prin angajarea unor investiții speciale. Aceste investiții vizează realizarea unor studii comparative pentru evaluarea inovațiilor preconizate la nivelul structurii sistemului de învățământ: durata școlarității obligatorii, planul de învățământ, examenele de absolvire, tratarea diferențiată a elevilor cu probleme speciale etc.

Etapa a V-a: Publicarea proiectului, urmărește testarea calității acestuia prin organizarea unor dezbateri sistematice cu cadrele didactice, părinții, studenții, elevii, reprezentanții sindicatelor, asociațiilor științifice, cu alți factori ai comunității educative naționale, teritoriale, locale. Aceste dezbateri vizează perfecționarea proiectului și atragerea de noi membri, reprezentanți ai comunității educative, în Consiliul național pentru reformă.

Etapa a VI-a: Realizarea studiului epistemologic al proiectului, urmărește "corelarea rezultatelor dezbaterii, a studiilor comparative pe domenii și a rezultatelor unor cercetări". Definitivarea proiectului angajează intervenția unor

echipe de consilieri și consultanți, care beneficiază de o rețea eficientă de informare pedagogică, psihologică, sociologică, economică, politologică etc., activă la niveluri competitive de vârf.

Etapa a VII-a: Constituirea școlilor-pilot, urmărește exersarea noilor programe reformatoare, orientate mai ales, în domeniul conținutului instruirii, tehnologiei didactice, subsistemului de evaluare, managementului pedagogic.

Etapa a VIII-a: Lansarea acțiunii de elaborare a noului plan de învățământ, a noilor programe și manualelor școlare/universitare, urmărește realizarea *noilor* conținuturi în perspectiva *noilor* finalități ale educației, *noilor* criterii de proiectare curriculară, interdisciplinară, deschisă instruirii permanente. O asemenea "activitate științifică și pedagogică presupune munca de echipă, voința de a traduce fidel sub formă de practică școlară spiritul reformei" (Idem, pag. 74).

Etapa a IX-a: Formarea formatorilor în spiritul reformei, pregătește procesul de implementare adecvată a inovațiilor structurale și sistemice prin angajarea deplină a viitoarelor cadre didactice în calitatea lor de principali "actori ai schimbării".

Etapa a X-a: Informarea și formarea continuă a personalului didactic, pregătește procesul de adaptare imediată a programelor reformei la condițiile concrete ale mediului școlar/universitar. Această etapă vizează transformarea educatorilor "în participanți activi la procesele de proiectare, evaluare, ameliorare și punere în aplicare a reformei" (Idem, pag. 75).

Etapa a XI: Introducerea transformărilor de conținut, tehnologie didactică, evaluare formativă, management școlar/universitar, pregătește schimbarea profundă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sistemului. Strategia reformei implică angajarea acestor transformări odată cu clasele de început de ciclu, în cadrul unui proces complex care vizează reorientarea sistemului de valori, în perspectiva noilor finalități ale educației.

Etapa a XII: Evaluarea rezultatelor cu ajutorul agenților reformei, asigură Consiliului Național realizarea efectivă a funcției manageriale de reglare-autoreglare a sistemului de învățământ în raport de calitatea inovațiilor structurale integrate la nivelul practicii educaționale. Managementul reformei implică astfel diferite ajustări sau modificări necesare în cadrul unor componente angajate în procesul de schimbare inovatoare a finalităților-structurii-conținutului sistemului de învățământ, pe termen mediu și lung.

BIBLIOGRAFIE

- 1) Adams, Raymond, S. (coordonation), *Planification de l'éducation vers une perspectives qualitatives*, Institute International de Planification de l'Education, UNESCO, Paris, 1978
- 2) Aguerrondo, Ines, *Inovația educativă în America Latină. Bilanțul a patru decenii, în Perspective*, nr.83, vol.XXII, nr.3, 1992, pag.355-367
- 3) Antoine, Leon, *Introduction dans l'histoire des faits*, P.U.F., Paris, 1980
- 4) Antonescu, G.G., *Educație și cultură*, E.D.P., București, 1972
- 5) Bartlett, Christopher, A.; Ghoshal, Sumantra, *Le management sans frontieres*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1991
- 6) Bârsănescu, Ștefan, *Educația, învățământul, gândirea pedagogică din România*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978
- 7) Bîrzea, Cezar, *Reforme de învățământ contemporane. Tendințe și semnificații*, E.D.P., București, 1976
- 8) Bîrzea, Cezar, *Les politiques éducatives dans les pays en transition*, Les Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1994
- 9) Bunescu, Gheorghe (coordonator), *Legi ale învățământului din România*, Institutul de Științe ale Educației, București, 1991
- 10) Botkin, James; Elmandjra, Mahdi; Malița, Mircea, *Orizontul fără limite ale învățării - lichidarea decalajului uman*, Editura Politică, București, 1981
- 11) Brzezinski, Zbigniew, *Marele eșec. Nașterea și moartea comunismului în secolul XX*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1993
- 12) Brzezinski, Zbigniew, *Europa centrală și de est în ciclonul tranziției*, Editura Diogene, București, 1995
- 13) Cazacu, Aculin, *Sociologia educației*, Editura Hyperion, București, 1992
- 14) Ceterchi, Ioan; Craiovan, Ion, *Introducere în teoria generală a dreptului*, Editura ALL, București, 1993
- 15) Chelcea, Septimiu, *Cunoașterea vieții sociale*, Editura Institutului Național de Informații, București, 1995
- 16) Clause, Arnould, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement renové*, Armand Colin-Bourrelie, Paris, 1973
- 17) Conférence permanente des ministres européens de l'éducation. 18-e Session (Madrid, 23-24 mars, 1994). *Les tendances politiques en matiere d'éducation des 15-20 ans*, Madrid, 1994
- 18) Coombs, Philip, H., *La crise mondiale de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1968

- 19) Cristea, Sorin, *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, E.D.P. R.A., București, 1994
- 20) Cristea, Sorin, *Metodologia reformei educației*, Editura Hardiscom, Pitești, 1996
- 21) De Lansheere, Viviane, *L'éducation et la formation*, P.U.F., PARIS, 1992
- 22) Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, E.D.P. R.A., București, 1992
- 23) Dicționar de pedagogie, E.D.P., București, 1979
- 24) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1994
- 25) Faure, Edgar (și colaboratorii), *A învăța să fii. Un Raport UNESCO*, E.D.P., București, 1974
- 26) Friedman, Milton, *Capitalism și libertate*, Editura Enciclopedică, București, 1995
- 27) Fukuyama, Francis, *Sfârșitul istoriei*, Editura Vremea S.C., București, 1994
- 28) Fukuyama, Francis, *Sfârșitul istoriei și ultimul om*, Editura Paideia, București, 1994
- 29) Gabaude, Jean-Marc, Not, Louis, *La pédagogie contemporaine*, Editions Universitaires de Sud, Toulouse, 1988
- 30) Gagne, Robert; Briggs, Leslie, *Principii de design ale instruirii*, E.D.P., București, 1979
- 31) Geissler, Erich, *Mijloace de educație*, E.D.P., București, 1977
- 32) Ghibu, Onisifor, *Considerații generale cu privire la reforma învățământului*, din Arhivele familiei, Cluj, 1924
- 33) Ghibu, Onisifor, *Antologie de scrieri pedagogice*, E.D.P., București, 1977
- 34) Ghibu, Onisifor, *Cum ar trebui pregătită o reformă - text inedit din 1947*, în *România literară*, nr.10/1992
- 35) Hallak, Jacques, *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Edition Harmattan, Paris, 1990
- 36) Havelock, R.G., Huberman, A.M., *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*, UNESCO, Paris, 1970
- 37) Hassenforder, Jean, *Inovația în învățământ*, E.D.P., București, 1976
- 38) Huberman, A.M., *Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației*, E.D.P., 1978
- 39) King, Alexander; Schneider, Bertrand, *Prima revoluție globală. O strategie pentru supraviețuirea lumii. Un Raport al Consiliului Clubului de la Roma*, Editura Tehnică, București, 1993
- 40) Kühn, Thomas, S., *Structura revoluției științifice*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976
- 41) Landau, Erika, *Psihologia creativității*, E.D.P., București, 1979

- 42) Lansheere, G., Lansheere, V., *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P., București, 1979
- 43) Legrand, Louis, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1973
- 44) Legrand, Louis, *De droite, de gauche?*, în *Cahier pédagogique* nr.325, juin, 1994, La decentralisation
- 45) Lesourne, Jacques, *Education et société. Les défis de l'an 2000*, Editions La Decouverte/Le Monde, Paris, 1988
- 46) *Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives*, UNESCO, Paris, 1980
- 47) Magnen, Andre, *Les projets d'éducation: préparation, financement et gestion*, UNESCO, I.I.P.E., Paris, 1990
- 48) Malița, Mircea, *Instituția reformei în lumea dezvoltării. Studiu introductiv*, în Birzea, Cezar, *Reforme de învățământ contemporane. Tendințe și semnificații*, E.D.P., 1976
- 49) Naisbitt, John, *Megatendințe. Zece noi direcții care ne transformă lumea*, Editura Politică, București, 1989
- 50) Planchard, Emile, *Cercetarea în pedagogie*, E.D.P., București, 1972
- 51) Popper, K.R., *Societatea deschisă și dușmanii ei*, vol.I, *Vraja lui Platon*, Editura Humanitas, București, 1993
- 52) Popkewitz, Thoms, S., *A political sociology of educational reforme. Power/knowledge in teaching, teacher education and research*, Teachers College, Columbia University, New York and London, 1991
- 53) Reboul, Olivier, *Qu'est'ce qu'apprendre?*, P.U.F., Paris, 1980
- 54) Reboul, Olivier, *La langage de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1994
- 55) *Revista de pedagogie. Problematica reformei*, nr.1-2/1993
- 56) Richta, Radovan (coordonator), *Civilizația la răscruce. Implicațiile sociale și umane ale revoluției științifice și tehnice*, Editura Politică, București, 1970
- 57) Ross, K., N., Machlck, L. (eds.), *Planning the Quality of Education. The Collection an Use of Data for Informed Decision-Making*, UNESCO, International Institute for Educational Planing, Pergamon, Oxford, 1990
- 58) Sociedad Espanola de Pedagogia Comparado (SEPC). *Reformas e Inovaciones Educativos en el umbre del siglo XXI. Una perspectiva comparada. Uni 14 Congreso de la CSCE (Comparative Educacion Society in Europe*, Univeridad National de Educacion a Distancia (UNED), Madrid, 1992
- 59) Stanciu, Ion, Gh., *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*, E.D.P., București, 1977
- 60) Stanciu, Ion, Gh., *Școala și pedagogia în secolul XX*, E.D.P., București, 1983
- 61) Stanciu, Ion, Gh., *Istoria pedagogiei, manual pentru cls.a XII-a, Școli Normale*, E.D.P., București, 1991

- 62) Stanciu, Ion, Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, E.D.P. R.A., București, 1995
- 63) Stoian, Stanciu, *Din istoria pedagogiei românești*, vol.II. *Culegeri de studii*, E.D.P., București, 1969
- 64) Stoian, Stanciu, *Educație și societate*, Editura Politică, București, 1971
- 65) Toffler, Alvin, *Al treilea val*, Editura Politică, București, 1983
- 66) Toffler, Alvin, *Corporația adaptabilă*, Editura Antet, București, 1996
- 67) Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988
- 68) Văideanu, George, *UNESCO - 50 - EDUCAȚIE*, E.D.P. R.A., 1996
- 69) Vlăsceanu, Lazăr, *Decizie și inovație în învățământ*, E.D.P., București, 1979
- 70) Vlăsceanu, Lazăr, *Politica socială în domeniul educației*, în Zamfir, Elena; Zamfir, Cătălin (coordonatori), *Politici sociale. România în context european*, Editura Alternative, București, 1995
- 71) Vlăsceanu, Mihaela, *Psihologia organizațiilor și conducerii*, Editura Paideia, București, 1993
- 72) WCEFA, *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: une vision pour les années 90. Document de référence. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990*, Jomtien, Thaïlande, UNESCO, Paris, 1990
- 73) Vexliard, Alexandre, *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*, P.U.F., Paris, 1967

MODULUL V

EDUCAȚIA - OBIECT DE STUDIU AL ȘTIINȚELOR PEDAGOGICE

Capitolul 12. Definirea conceptului pedagogic de educație

Capitolul 13. De la pedagogie la științele pedagogice

Rezumat

Modulul V propune o definiție pedagogică a conceptului de educație, care sintetizează explicațiile și interpretările specifice dezvoltate anterior.

Modulul V delimitează complexitatea obiectului de studiu al pedagogiei care vizează analiza educației, ca activitate, din perspectiva:

- funcțiilor și a structurii sale specifice;*
- conținuturilor și a formelor sale specifice;*
- finalităților sale specifice, de ordin macrostructural și microstructural;*
- direcțiilor sale specifice de evoluție (educație permanentă, autoeducație, valorificare deplină a educabilității, proiectare curriculară).*

Modulul V evidențiază, astfel, saltul epistemologic și social, necesar la nivelul teoriei și al practicii educației, de la pedagogie la științele pedagogice.

CAPITOLUL 12

DEFINIREA CONCEPTULUI PEDAGOGIC DE EDUCAȚIE

Acest capitol procesează informațiile despre educație, acumulate în prima parte a cărții, în vederea definirii activității de formare-dezvoltare a personalității la nivelul nucleului său epistemic tare. Esența conceptului reflectă reperele metodologice asumate la nivel pedagogic și social, într-o perspectivă managerială.

12.1. DELIMITĂRI METODOLOGICE

Pentru elaborarea conceptului pedagogic de educație sunt necesare trei delimitări metodologice.

Prima delimitare metodologică asigură analiza educației ca activitate psihosocială.

A doua delimitare metodologică subliniază orientarea valorică stabilă a activității de educație.

A treia delimitare metodologică evidențiază unitatea funcțional-structurală a activității de educație, valabilă în orice context psihosocial.

12.1.1. Analiza educației ca activitate psihosocială oferă o viziune integratoare asupra fenomenului aflat în studiu, tratat altfel doar (sau mai ales) ca *produs* (social) sau ca *proces* (psihologic).

Educația reprezintă o activitate psihosocială care are o funcție și o structură specifică. *Funcția specifică*, proiectată și realizată la nivel de activitate umană fundamentală, vizează formarea-dezvoltarea permanentă a personalității. *Structura specifică*, subordonată funcției, vizează *corelația* existentă la nivelul acțiunii educaționale între *subiectul* educației (educatorul) și *obiectul* educației (educatul), înțeles în sens individual sau/și colectiv.

Analiza educației, ca activitate psihosocială, permite evidențierea următoarelor aspecte de natură ontologică și epistemologică:

A) Educația are o orientare și o motivație proprie, intrinsecă procesului psihologic declanșat (*formarea-dezvoltarea*) și produsului social determinat (*personalitatea*) la nivel de sistem și de proces.

B) Educația are un caracter global, integrator, relevant la nivelul unității dintre procesul psihologic declanșat și produsul social determinat.

C) Educația are un sens perfectibil, la nivelul acțiunilor declanșate, care are o orientare comună, constantă valoric (*formare-dezvoltare permanentă; autoformare-autodezvoltare permanentă*) și o motivație specifică, proprie factorilor angajați și contextului psihosocial existent.

A) *Orientarea și motivația specifică activității de educație delimitează* obiectul de studiu al pedagogiei care vizează potențialitatea, virtualitatea acțiunilor complexe de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane. Educația nu urmărește prezentul personalității, care trebuie depășit, ci *viitorul personalității*, care trebuie prospectat, planificat, programat, prin strategii pedagogice adecvate.

Educația trăiește la nivelul unei tensiuni politice și etice dominate de "șocul viitorului". De aceea instituțiile sale, construite tradițional doar pe baza "înțelegerii profunde a trecutului" trebuie regândite, în perspectiva secolului XXI, cu responsabilitatea și competența unei "nostalgii efective a viitorului". Școala, specializată în proiectarea și în realizarea educației, reprezintă, în fond, "corporația adaptabilă" necesară la nivelul unor cereri și servicii educaționale din ce în ce mai diversificate și mai individualizate, în contextul unor schimbări sociale din ce în ce mai ample și mai rapide (vezi Toffler, Alvin, 1973, 1996).

B) *Caracterul global al educației valorifică* resursele activității de formare-dezvoltare a personalității, existente la nivel de *produs* și la nivel de *proces*. Angajarea sa presupune elaborarea unei noi paradigme, capabilă să integreze tendința de abordare a educației la nivel de produs social *abstract, ideal* - tipică *pedagogiei esenței* - cu tendința de abordare a educației la nivel de proces psihologic *concret, material* - tipică *pedagogiei existenței*.

Noua paradigmă, construită în perspectiva reformelor pedagogice de anvergură, rezolvă antinomia evocată la nivelul unui model de activitate psihosocială care "urmărește ca existența omului să nu mai fie în contradicție cu esența sa", în cadrul unui sistem de educație "în care viața și idealul se vor uni în chip creator și dinamic" (Suchodolski, Bogdan, 1970, pag. 94).

C) *Sensul perfectibil al activității de educație marchează* linia de continuitate existentă între orientarea comună a tuturor acțiunilor pedagogice implicate în formarea-dezvoltarea personalității și motivațiile lor specifice, dependente de natura și de calitatea "actorilor" și a contextului psihosocial.

Perfecționarea educației vizează consolidarea valorilor sale fundamentale care asigură consistența acțiunilor pedagogice angajate pentru realizarea finalităților determinate la nivel macrostructural și microstructural. În această accepție, învățarea constituie o acțiune pedagogică angajată permanent în direcția perfecționării educației în măsura în care motivațiile sale specifice sunt subordonate

teleologic orientărilor valorice ale activității de formare-dezvoltare a personalității. În mod analogic, acțiunea pedagogică de *informare*, extinsă și multiplicată în variante infinite în condițiile revoluției științifice și tehnologice contemporane, devine o (re)sursă de perfecționare permanentă a educației doar în măsura în care susține adecvat orientarea generală a activității de *formare-dezvoltare* a personalității în contextul specific fiecărei vârste și categorii psihologice și sociale.

12.1.2. Orientarea valorică stabilă a activității de educație implică permanentizarea, în timp și spațiu, a acțiunilor de formare-dezvoltare a personalității. Proiectarea lor curriculară presupune valorificarea deplină a resurselor de dezvoltare ale fiecărei personalități, deschise în direcția tuturor conținuturilor (intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice) și a formelor educației (formale-nonformale-informale). Aceasta asigură perfecționarea continuă a activității de educație până la nivelul transformării "obiectului educației", în "subiect al educației", angajat în autoformarea-autodezvoltarea propriei sale personalități.

Valorificarea resurselor de (auto)dezvoltare pedagogică ale fiecărei personalități reflectă *potențialul general al educabilității* situat la nivelul corelației existente între *premia eredității, condiția socio-culturală a mediului și intervenția determinată a educației*.

Perspectiva educației permanente și a autoeducației, bazată pe valorificarea deplină a educabilității, "oferă un anumit material de gândire și de aplicare" care vizează *problematica schimbării*, accelerată în societatea contemporană la toate nivelurile sistemului politic, economic, cultural. Orientarea valorică stabilă a educației angajează, astfel, activarea resurselor care asigură, *în mod obiectiv*, permanentizarea activității de formare-dezvoltare a personalității *la nivelul unor*:

- *fundamente filosofice*, care vizează elaborarea principiilor ferme de politică a educației, bazate pe "sursa inepuizabilă a culturii umaniste";

- *fundamente istorice*, care vizează "necesitatea transformării revoluționare a educației", în trei direcții principale de schimbare, bazate pe: *expansiune, inovație, integrare*";

- *fundamente sociologice*, care vizează remodelarea structurilor instituționale necesare fiecărei etape istorice

- *fundamente psihologice*, care vizează formarea unui nou tip de profesor: "consultant în educație", "specialist în metode de învățare", "coordonator al activităților de învățare";

- *fundamente antropologice și ecologice*, care vizează accentuarea modalităților specifice de comunicare umană și de valorificare tehnologică a mediului de viață, inclusiv prin acceptarea unor "stiluri alternative de viață";

- *fundamente economice*, care vizează "capitalul resurselor umane, respectiv cultivarea "raționalității individului și a comunității" în sens macrosocial și microsocial (vezi Dave, R.H., sub redacție, 1991).

Proiectarea curriculară a educației vizează dimensiunea sistemică și dimensiunea procesuală a activității de formare-dezvoltare a personalității.

Dimensiunea sistemică, macrostructurală, orientează proiectarea curriculară la nivelul educației permanente care pune accentul nu numai pe resursele școlii ci și pe "celelalte surse de experiență pedagogică, educativă, cum sunt munca, mediul social, mass.media etc" (Idem, pag.252).

Dimensiunea procesuală, microstructurală, orientează proiectarea curriculară la nivelul activității de instruire care "cere educatorului să selecționeze, să utilizeze și să dozeze sau să articuleze toate componentele și etapele didactice în funcție de obiective, evitând izolarea sau suprasituarea unei componente (conținut, metodă, evaluare) în dauna altora" (Văideanu, George, 1988, pag.79).

12.1.3. Unitatea funcțional-structurală a activității de educație concentrează orientarea axiologică a activității de formare-dezvoltare a personalității umane, care trebuie stabilizată la nivelul teoriei și al practicii pedagogice.

Funcția socială a educației are o pondere specifică de natură culturală, care asigură "trecerea dialectică" de la *informarea la formarea personalității* prin intermediul valorilor selecționate și orientate pedagogic de la nivelul patrimoniului general al cunoașterii umane, validat în plan universal, național și comunitar (vezi Antonesei, Liviu, 1996, pag.19-35).

Structura educației, stabilizată la scară socială, corespunde funcției culturale de formare-dezvoltare a educației; acționând, individual și colectiv, la nivelul corelației existente între *subiectul educației* (educatorul) și *obiectul educației* (educatul). Această corelație, care tinde spre (auto)perfecționare, reflectă unitatea funcțional-structurală a educației, validată pedagogic la nivelul mecanismelor de autoreglare socială a activității de formare-dezvoltare a personalității, proiectate și realizate permanent în termeni de conexiune inversă externă și internă (vezi Nicola, Ioan, 1994, pag.26-32; Cristea, Sorin, 1996, pag.45-48).

12.2. PERSPECTIVA MANAGERIALĂ

Perspectiva managerială de abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității valorifică reperele metodologice analizate anterior. Articularea lor, într-o ordine epistemologică necesară pentru *definirea pedagogică a conceptului de educație*, evidențiază:

a) *caracterul teleologic* al activității de formare-dezvoltare a personalității, activitate orientată în direcția unor valori de maximă generalitate, obiectivate la nivel de *ideal pedagogic* și de *scopuri pedagogice*;

b) *caracterul sistemic* al activității de formare-dezvoltare a personalității, activitate care angajează pedagogic, direct și indirect, toți factorii sociali instituționalizați sau noninstituționalizați;

c) *caracterul deschis* al activității de formare-dezvoltare a personalității, activitate bazată pe valorificarea deplină a educabilității, prin resursele educației permanente și ale autoeducației.

Definirea educației într-o perspectivă managerială reflectă cerințele culturale de formare-dezvoltare permanentă a personalității, într-o manieră sistemică, optimă și inovatoare, proprie societății postindustriale de tip informațional (vezi Cristea, Sorin, 1996, pag. 242-246).

Perspectiva managerială amendează metodologic definiția clasică a educației, care evidențiază prioritar "acțiunile și influențele exersate *voluntar* de o ființă umană asupra altei ființe umane, *în principiu de un adult asupra unui tânăr*" (Hubert, René, 1965, pag. 5,6).

Definiția citată, considerată încă de actualitate (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994), întreține trei tendințe de abordare reduționistă a educației:

- tendința de a supralicita doar capacitatea unora ("adulții") de a fi educatori în raport cu alții ("tinerii"), ceea ce unidirecționează și unilateralizează structura acțiunii educaționale, bazată, în esența sa, pe o *corelație subiect-obiect*;

- tendința de a considera educația un proces încheiat la un anumit moment dat, atunci când tânărul devine adult capabil să reia ciclul educării altor tineri, ceea ce limitează resursele educației permanente și ale autoeducației;

- tendința de a aprecia educația doar prin intermediul acțiunilor sale voluntare, ceea ce înseamnă ignorarea sau neglijarea influențelor spontane, existente, în mod obiectiv, la nivel informal.

Perspectiva clasică de abordare a educației este criticată și de Gaston Mialaret pentru "caracterul său prea strict limitat la copil" și pentru faptul că "nu ia în considerație toate dimensiunile și formele educației". Această mentalitate influențează încă teoria și practica pedagogică a societății contemporane, care:

- privește educația mai ales prin prisma educației intelectuale;

- raportează educația mai ales la educația formală;

- apreciază resursele maxime ale educației în legătură, mai ales, cu anumite perioade de vârstă;

- orientează desfășurarea educației, mai ales în sens dirijist (vezi Mialaret, Gaston, 1993, pag. 10-15).

Definirea pedagogică a educației, într-o perspectivă managerială, proprie culturii societății informaționale, angajează depășirea integrală a tendințelor semnalate anterior. Aceasta presupune evidențierea faptului că:

a) educația este o activitate de formare-dezvoltare permanentă a personalității, care include simultan sau succesiv toate "formele educației": educația formală-educația nonformală-educația informală;

b) educația vizează toate conținuturile necesare activității de formare-dezvoltare a personalității la nivelul dimensiunii: intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice;

c) educația are resurse generale și specifice la toate vârstele psihologice și sociale, în toate etapele și ciclurile vieții;

d) educația conferă fiecărei personalități, simultan sau succesiv, condiția de "subiect al educației" și de "obiect al educației", în raport cu alții și cu sine.

Procesarea managerială a analizelor dezvoltate anterior poate conduce la următoarea definiție pedagogică a educației:

EDUCAȚIA reprezintă o activitate psihosocială orientată valoric spre realizarea funcției de(auto)formare-(auto)dezvoltare permanentă a personalității umane, care determină structura acțiunii educaționale bazată pe corelația subiect-obiect, (auto)reglabilă în direcția autoeducației, în condițiile unui câmp pedagogic deschis.

Această definiție de maximă generalitate, elaborată în cadrul unui concept pedagogic fundamental, poate fi formalizată chiar la nivelul unei formule, exersată de noi la seminariile organizate cu studenții facultății de matematică ai Universității București, în anii universitari: 1995-1996, 1996-1997.

$$E = A . Fi \in [F((f.d).p) + St (S \longleftrightarrow O)] \mid C.p.$$

E = Educație

A.Fi = activitate psihosocială orientată valoric prin finalitățile educației

∈ = conține

F((f.d).p) = funcția de formare-dezvoltare permanentă a personalității

St. (S ↔ O) = Structura de acțiune a educației bazată pe corelația

Subiect ↔ Obiect

I = "restricție" (în sens matematic) - influența câmpului pedagogic

C.p. = câmp pedagogic (deschis).

Această definiție permite delimitarea obiectului de studiu al pedagogiei și a metodologiei de cercetare necesară în condițiile unui discurs epistemologic propriu unei științe socio-umane aflată, încă, în căutarea statutului și chiar a limbajului său specific.

CAPITOLUL 13

DE LA PEDAGOGIE LA ȘTIINȚELE PEDAGOGICE

Acest capitol urmărește evidențierea statutului specific al pedagogiei, în calitate ei de știință socio-umană care studiază dimensiunea funcțional-structurală a educației. Are în vedere, în același timp, elaborarea unui nou model de clasificare a științelor pedagogice, adaptabil la condițiile actuale de extindere și de aprofundare a cercetărilor în domeniul educației.

13.1. STATUTUL PEDAGOGIEI

Pedagogia este știința care studiază educația. Teoriile epistemologice ale domeniului o plasează alături de alte științe socio-umane - economia, sociologia, antropologia, istoria, politologia, filosofia - "care cercetează diverse activități umane" (Freund, Julien, 1973, pag.7).

Pedagogia contemporană răspunde "provocărilor culturale și etice ale dezvoltării tehnologice", fiind angajată într-o operă formativă deschisă, necesară pentru echilibrul societății, alături de discipline științifice care studiază sănătatea, comunicarea, cercetarea fundamentală, activitatea juridică și politică (vezi Barreau, Hervé, 1990, pag.116-118).

În ultimele decenii termenul de pedagogie este totuși, din ce în ce mai mult contestat, încercându-se chiar înlocuirea lui prin sintagma "științele educației" care absoarbe aproape toate științele socio-umane, de ieri și de azi. Dincolo de disputa lingvistică, situată la limita limbajului extern, este amenințată astfel însăși condiția statutară a pedagogiei de știință socio-umană, specializată în studiul educației, cu mijloace strategice și norme valorice proprii. Tema a fost dezbătută de noi într-un studiu, intitulat "*Ofensiva pedagogiei tehnocrate?*", care prefățează cartea lui Cezar Bîrzea, *Arta și știința educației*, E.D.P. R.A., București, 1996.

Termenul de pedagogie are o conotație negativă rezultată chiar din structura sa etimologică: *paidagogia* = a conduce copilul (în limba greacă, *paid* = copil; *agoge* = a conduce).

Aceiași conotație limitativă privește și persoana "pedagogului": *paedagogus*, "un sclav care avea sarcina de a conduce copilul la școală".

Termenul pare compromis la nivelul teoriei și al practicii educației, care promovează încă un discurs diluat sau dilatat de "clișee verbale" și de "sloganuri ideologice" extrapolate până la "apropierea extremelor de orice fel" (vezi Reboul, Olivier, 1984).

Conotațiile negative semnalate pot fi corectate prin raportare la "conceptele fundamentale" care asigură "nucleul epistemic tare" al pedagogiei. Demersul evocat asigură consistența termenului de pedagogie în măsura în care acesta evidențiază domeniul și metodologia de cercetare a unei științe socio-umane *specializate* în studiul educației.

Etimologia termenului "*pedagogie*" poate fi *reinterpretată* dincolo de semnificația sa imediată, concretă, redusă la capacitatea de "a conduce copilul". Pedagogia reprezintă, în fond, știința care conduce disponibilitățile formative maxime ale personalității umane. Asemenea disponibilități, exemplare în perioada copilăriei, sunt inepuizabile practic până la sfârșitul vieții, fapt demonstrat de cercetările realizate în psihologia vârstelor și în pedagogia adulților și a educației permanente.

Un argument în favoarea pedagogiei este susținut de R.J.G.Garrido, care pledează pentru menținerea termenului, "așa cum se întâmplă în limbile române, germane și slave". Referința la "copil" nu trebuie privită în sens propriu deoarece "nu e posibil să educi o ființă umană care să nu se simtă cât de cât copil", predispus la un amplu proces de maturizare și de dezvoltare (Garrido, Jose, Luis, Garcia, 1995, pag. 174).

Limitele limbajului pedagogic pot fi înțelese în contextul dificultăților epistemologice ale domeniului. Aceste dificultăți provin din faptul că "obiectul de studiu al pedagogiei" este în același timp și "subiect", caz unic în știință (vezi Avanzini, Guy, 1976).

Dificultățile epistemologice sunt agravate și de situația paradoxală a pedagogiei, evidentă la nivelul raporturilor dintre "teorie" și "practică". Astfel, obiectul de studiu al pedagogiei, "procesul educațional", este foarte unitar "deși cuprinde numeroase forme și variante de organizare". El este însă "hărțuit din toate părțile" de cercetări fragmentare care generează "discipline" referitoare la educație, "numite când "științe aplicate la educație", când "științe ale educației". Aceste "discipline" sunt întreținute frecvent "de specialiști din diferite domenii (filosofie, psihologie, sociologie, economie etc.) care nu au avut aproape nici un contact cu practica educativă", fiind "incapabili deci să înțeleagă natura și structura complexă a acesteia" (Garrido, Jose, Luis, Garcia, 1995, vezi pag. 171-173).

Delimitarea obiectului de studiu *specific* al pedagogiei devine o necesitate epistemologică fundamentală în condițiile extinderii continue a câmpului de acțiuni și de influențe al educației.

Extinderea educației în societatea modernă, contemporană, solicită preluarea pedagogică a numeroaselor cercetări realizate în științele socio-umane. Aceasta nu înseamnă însă asimilarea lor necondiționată ca "științe ale educației". În mod analogic, pedagogia care studiază, de exemplu, fenomene psihologice de amploarea învățării sau a personalității nu are pretenția de a pătrunde în sfera "științelor psihologice".

"Nucleul epistemic tare" al pedagogiei asigură delimitarea exactă a obiectului său de studiu, care trebuie evidențiat în *specificitatea sa funcțională și structurală*. Această delimitare deontologică permite activarea unor metodologii *specifice* și sesizarea unor principii și legități *specifice*, dependente de înțelegerea corectă a raporturilor dintre:

- conceptele pedagogice fundamentale (de maximă stabilitate epistemică);
- conceptele operaționale aplicative în diferite contexte sociale, psihologice, didactice etc. (cu o arie de variabilitate epistemică adecvată și adaptată situațiilor respective).

Ca știință socio-umană cu statut independent, pedagogia studiază nucleul funcțional-structural al educației. Celelalte științe socio-umane - care sprijină, direct sau indirect, pedagogia - abordează fenomenul educației dinspre lateralitatea câmpului psihosocial care înconjură acțiunea educațională, pătrunzând uneori și în interiorul acesteia, până la nivelul ambianței educaționale sau al comunicării pedagogice (vezi Nicola, Ioan, 1994, pag.28; Cristea, Sorin, 1996, pag.46).

Pedagogia studiază funcționalitatea socială specifică și structura specifică a activității de educație.

Funcționalitatea socială specifică a activității de educație este asigurată la nivelul ponderii pe care o are funcția de formare-dezvoltare a personalității prin intermediul valorilor culturale provenite din toate domeniile cunoașterii umane: știință, tehnologie, artă, morală, politică, religie etc. Aceste valori proiectate sistemic (prin sistemul de educație și sistemul de învățământ) și procesual (prin procesul de învățământ) au cel mai mare și mai durabil efect la nivelul dezvoltării conștiinței individuale, în toate etapele vieții.

Susținerea ponderii specifice a funcției culturale a educației permite și realizarea celorlalte funcții sociale studiate altfel și de alte științe socio-umane:

- funcția politică a educației, de formare a personalității civice, angajate special prin asimilarea valorilor culturale adecvate;
- funcția economică a educației, de formare a unei potențiale "forțe de muncă", aptă să desfășoare o activitate socială utilă, de asemenea, prin asimilarea valorilor culturale adecvate.

Structura specifică a activității de educație este concentrată la nivelul corelației funcționale existente între subiectul și obiectul educației, între educator și educat.

Corelația *subiect-obiect* explică toate corespondențele și contradicțiile dintre elementele sistemului, reflectate prin diferite concepte operaționale: proiect pedagogic, mesaj educațional, repertoriu comun, conexiune inversă externă, conexiune inversă internă.

Stabilitatea epistemică a conceptelor fundamentale (educație, sistem de educație, sistem de învățământ, proces de învățământ, finalități macrostructurale, finalități microstructurale, curriculum, reforma educației), ca și deschiderea conceptelor operaționale, permite înțelegerea corespondențelor și a contradicțiilor *funcționale* care asigură evoluția *structurilor* educației, mobilitatea și echilibrul acestora, dinamica lor specifică studiată de *științele pedagogice*.

13.2. CLASIFICAREA ȘTIINTELOR PEDAGOGICE

Clasificarea științelor pedagogice presupune avansarea unor criterii de analiză-sinteză adaptabile la nivelul dimensiunilor funcționale și structurale ale activității de educație.

Evidențierea funcției și a structurii specifice a educației permite o anumită ordonare a câmpului psihosocial care influențează extinderea domeniilor particulare de cercetare pedagogică pe orizontala și pe verticala sistemului.

Criteriile de analiză-sinteză necesare pentru clasificarea științelor pedagogice, care studiază dimensiunea funcțională-structurală a educației, vizează:

- a) acceptarea delimitărilor etice și epistemologice prezentate anterior, concentrate la nivelul nucleului funcțional-structural al educației;
- b) proiectarea metodologiilor de cercetare prin raportare la conceptele fundamentale, stabile, care formează nucleul epistemic tare al științelor pedagogice;
- c) valorificarea raporturilor de interdisciplinaritate - indispensabil în cazul studierii educației - în sensul aprofundării nucleului epistemic tare al științelor pedagogice.

Rezultă astfel trei criterii de analiză-sinteză a educației, operabile la nivelul unei baze epistemice stabile de clasificare a științelor pedagogice:

- a) gradul de generalitate reflectat;
- b) metodologia de cercetare predominantă;
- c) tipul de interdisciplinaritate activat.

MODEL DE CLASIFICARE A ȘTIINȚELOR PEDAGOGICE

1) După gradul de generalitate reflectat:

1) Științe pedagogice fundamentale:

- Teoria educației;
- Teoria procesului de învățământ (Didactica generală).

2) Științe pedagogice aplicative:

a) pe domenii de aplicativitate:

- pedagogie specială: pedagogia deficiențelor (defectologie); pedagogia ocrotirii; pedagogia aptitudinilor speciale;
- pedagogia socială: pedagogia familiei; pedagogia muncii; pedagogia mass. mediei;
- pedagogia artei;
- pedagogia sportului;
- pedagogia militară;
- pedagogia medicală ...

b) pe perioade de vârstă:

- pedagogia preșcolară;
- pedagogia școlară;
- pedagogia învățământului profesional;
- pedagogia universitară;
- pedagogia adulților;

c) pe discipline de învățământ (metodica/didactica specialității)

- metodica predării limbii române (didactica limbii române);
- metodica predării matematicii (didactica matematicii);
- metodica predării fizicii (didactica fizicii);
- metodica predării chimiei (didactica chimiei);
- metodica predării biologiei (didactica biologiei);
- metodica predării istoriei (didactica istoriei);
- metodica predării geografiei (didactica geografiei);
- metodica predării educației tehnologice (didactica educației tehnologice);
- metodica predării educației fizice (didactica educației fizice);
- metodica predării desenului (didactica desenului);
- metodica predării muzicii (didactica muzicii) ...

II) După metodologia de cercetare predominantă:

- 1) Istoria pedagogiei;
- 2) Pedagogia comparată;
- 3) Pedagogia experimentală;
- 4) Pedagogia cibernetică;
- 5) Planificarea educației;
- 6) Planificarea educației ...

III) După tipul de interdisciplinaritate activat la nivel de:

1) Interdisciplinaritate clasică:

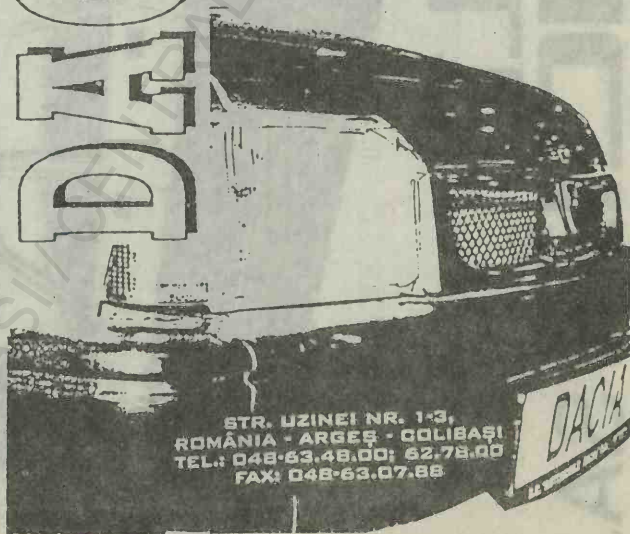
- a) Pedagogia psihologică (Psihologia educației, Psihopedagogie, Psihologia procesului de învățământ, Psihologia școlară...);
- b) Pedagogia sociologică (sociologia educației, sociopedagogia ...)
- c) Pedagogia filosofică (Filosofia educației...);
- d) Pedagogia axiologică;
- e) Pedagogia antropologică;
- f) Pedagogia fiziologică;
- g) Pedagogia economică;
- h) Pedagogia politică (Politica educației);
- i) Pedagogia informatică ...

2) Transdisciplinaritate:

- a) Managementul educației (Managementul pedagogic);
- b) Pedagogia curriculumului (Teoria curriculumului);
- c) Pedagogia învățării (Teoriile învățării) ...

Pentru eventuale comenzi adresați-vă la
Editura "HARDISCOM" - Pitești
Telefon: 048 / 62.43.26

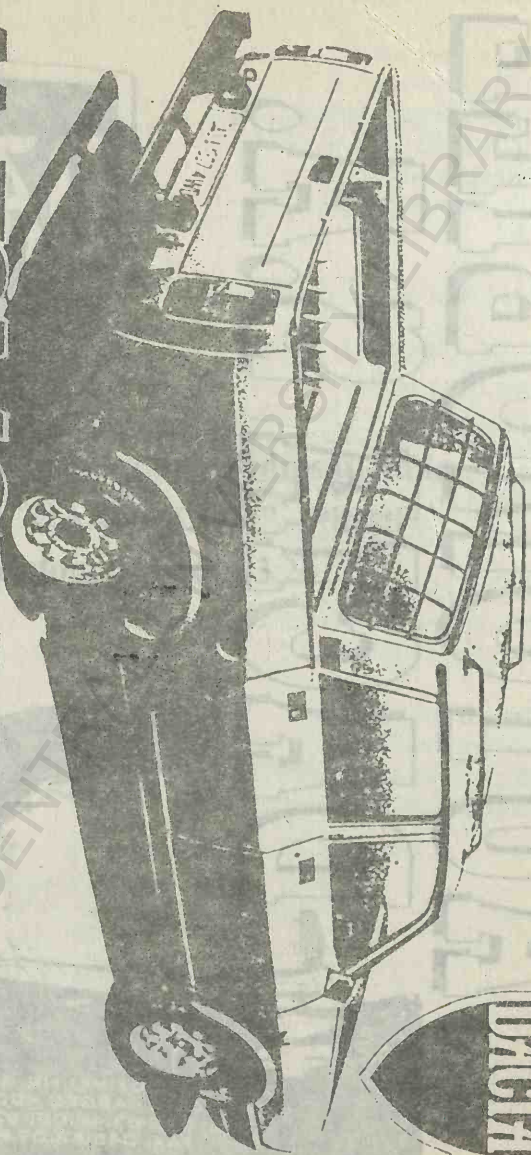
AUTOMOBILE DACIA S.A.



STR. UZINEI NR. 1-3,
ROMÂNIA - ARGES - GOLIBASI
TEL: 048-63.48.00; 62.78.00
FAX: 048-63.07.88



AUTOMOBILE DACIA S.A.



BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

De același autor:

PĂȘI SPRE REFORMA ȘCOLII

Editura Didactică și Pedagogică,
București, 1991

**ÎNVĂȚĂMÂNTUL ÎN ANTECAMERA
REFORMEI**

Editura Porto Franco,
Galați, 1992

**FUNDAMENTELE PEDAGOGICE
ALE REFORMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

Editura Didactică și Pedagogică, R.A.,
București, 1994

**METODOLOGIA REFORMEI
EDUCAȚIEI**

Editura Hardiscom,
Pitești, 1996

**PEDAGOGIE GENERALĂ.
MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI**

Editura Didactică și Pedagogică,
București, 1996

**MANAGEMENTUL ORGANIZAȚIEI
ȘCOLARE**

În curs de apariție la Editura
Didactică și Pedagogică, R.A.,
București

I.S.B.N.: 973-97861-2-X

7500 lei